



Jokitalo Johanna & Pisilä Tiina

Sukupuolistunut häirintä alakouluikäisten vertaissuhteissa tyttöjen kertomana

Pro Gradu

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Sukupuolistunut häirintä alakouluikäisten vertaissuhteissa tyttöjen kertomana (Johanna Jokitalo ja Tiina Pisilä)

Pro gradu -tutkielma, 113 sivua, 7 liitesivua

Huhtikuu 2019

Tämä kerronnallinen pro gradu -työ tarkastelee alakouluikäisiin tyttöihin kohdistuvaa sukupuolistunutta häirintää sekä tyttöjen vertaissuhteisiin liittyviä haasteita. Aikaisempien tutkimusten perusteella huomattava osa lapsista kokee sukupuolistuneeksi häirinnäksi määrittyvää kohtelua lapsuuden vertaissuhteissaan. Tällä tutkimuksella pyritään tuomaan lisätietoa vähän tutkitusta alakouluikäisten kokemasta häirinnästä. Tutkimuskysymykseksi määriteltiin: “Mitä alakouluikäiset tytöt kertovat vertaissuhteissaan tapahtuvasta sukupuolistuneesta häirinnästä?”

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä sukupuolistunut häirintä määritellään pääkäsitteeksi, jonka alakäsitteitä ovat seksuaalinen häirintä ja väkivalta. Lasten vertaissuhteissa tapahtuvaan häirintään liittyy keskeisesti vallan väärinkäyttö ja huumori. Tyttöjen ja poikien välisiä kaverisuhteita leimaa usein heteroseksuaalinen jännite. Tämä sisältää vertaisten toimesta tapahtuvaa kaverisuhteiden heteroseksualisointia, julkista arviointia ja kiusoittelua.

Lasten keskuudessa tapahtuva häirintä käsitetään usein yhtenä kiusaamisen muotona. Tämän vuoksi häirinnän tunnistaminen ja siihen puuttuminen vaikeutuvat. Sukpuolistuneeseen häirintään kytkeytyvät valta-asetelmat jäävät ilmiöön liittyvässä keskustelussa usein tarkastelun ulkopuolelle. Yhteiskunnassamme vallalla olevat asenteet, stereotypiat ja heteronormatiiviset toimintatavat ulottuvat myös lasten elämään. Tätä ei kasvatusyhteisöissä aina tunnisteta. Vääristyneet käytänteet lasten välisissä suhteissa muodostavat pohjaa aikuisuudessa tapahtuvalle seksuaaliselle häirinnälle ja lähisuhdeväkivallalle. Tämän vuoksi häirintään puuttuminen on tärkeää jo varhaisessa vaiheessa.

Tämä tutkimus toteutettiin järjestämällä häirinnän teemoihin liittyviä työpajoja kahdeksalle oululaiselle koululuokalle, joiden oppilaat olivat viides- ja kuudesluokkalaisia. Työpajoihin osallistui noin 150 lasta, joista arviolta puolet olivat tyttöjä. Työpajat pidettiin tytöille ja pojille erikseen. Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto tuotettiin tytöille järjestetyissä toiminnallisissa työpajoissa luovien ja toiminnallisten tutkimusmenetelmien avulla. Aineisto koostuu tyttöjen ja tutkijoiden vuorovaikutuksessa syntyneistä ryhmäkeskusteluista sekä tyttöjen itsenäisesti tuottamista kirjoituksista. Aineisto on analysoitu teorialähtöisesti ja siinä on hyödynnetty narratiivien analyysia. Analyysin pohjalta aineisto on tematisoitu kolmeen eri yläteemaan sekä niihin liittyviin alateemoihin.

Tämä tutkimus osoittaa, että ei-toivotuksi ja ahdistavaksi kuvattua häirintää ilmenee alakouluikäisten lasten vertaissuhteissa monimuotoisesti. Häirintä näyttäytyy normalisoituneena ja tavanomaisena toimintamuotona. Tytöt kertovat häirinnän tapahtuvan yleensä poikien toimesta. Kertomuksissa ilmenee myös tyttöjen välillä tapahtuvaa häirintää. Tytöt kertovat fyysisestä koskettelusta, ehdottelusta ja painostamisesta, seksuaalisuuteen ja sukupuoleen kohdistuvasta ei-toivotusta huomiosta sekä sukupuolistuneesta eriarvoistamisesta. Häirinnän negatiivisten vaikutusten vuoksi sukupuolten välisten kaverisuhteiden muodostaminen on lapsille haastavaa.

Avainsanat: heteronormatiivisuus, kerronnallinen tutkimus, sukupuoli, sukupuolistunut häirintä, tyttöjä tutkimus, vertaissuhteet

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	7
2.1	Sukupuolistunut häirintä ja sen lähikäsitteet	7
2.1.1	<i>Sukupuolistuneen häirinnän käsitteen monimuotoisuus</i>	<i>9</i>
2.1.2	<i>Tyttötutkimus ja sukupuoli</i>	<i>11</i>
2.2	Sukupuolistunut ja seksuaalinen häirintä lasten vertaissuhteissa	14
2.2.1	<i>Tyttöihin kohdistuva sukupuolistunut ja seksuaalinen häirintä</i>	<i>20</i>
2.2.2	<i>Seurustelunomaiset vertaissuhteet ja seurustelu</i>	<i>23</i>
2.3	Tutkimustehtävä, tutkimuskysymys ja tutkimuksen paikantaminen	26
3	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	28
3.1	Kerronnallinen tutkimus	28
3.2	Tutkimuksen toteutus	32
3.2.1	<i>Luova prosessi aineiston tuotannon menetelmänä</i>	<i>37</i>
3.2.2	<i>Ryhmäkeskustelu osana luovaa prosessia</i>	<i>41</i>
3.3	Tutkimuksen eettisyys	46
3.4	Tutkijan positio	51
3.5	Aineiston analyysi	53
3.5.1	<i>Narratiivien analyysi ja analyysin toteutus</i>	<i>53</i>
4	Sukupuolistunut häirintä alakouluikäisten vertaissuhteissa tyttöjen kertomana	59
4.1	Sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kohdistuva ei-toivottu toiminta	60
4.1.1	<i>Fyysinen koskettelu</i>	<i>60</i>
4.1.2	<i>Ehdottelu ja painostaminen</i>	<i>63</i>
4.1.3	<i>Sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvä ei-toivottu huomio</i>	<i>69</i>
4.1.4	<i>Sukupuolistunut eriarvoistaminen</i>	<i>77</i>
4.2	Häirintä tyttöjen ja poikien välisissä kaveri-/vertaissuhteissa	79
4.2.1	<i>Ongelmat tyttöjen ja poikien välisten kaverisuhteiden muodostamisessa</i>	<i>79</i>
4.2.2	<i>Kaverisuhteiden määrittelemisen seurusteluksi</i>	<i>81</i>
4.2.3	<i>Seurustelunomaisiin suhteisiin liittyvä häirintä</i>	<i>84</i>
4.3	Tyttöjen välinen häirintä	86
5	Pohdinta	89
5.1	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	89
5.2	Tutkimuksen laadun ja eettisyyden arviointi	93
5.3	Loppusanat	98
	Lähteet	101

1 Johdanto

Hanna: *Noo jotkut pojat tulee vaan ihan vaan niinku liian lähelle*

TP: *Nii?*

Eeva: *Esim Eetun tapa, mutta mää en aio sanoa sitä!*

Hanna: *Jo oo*

(Naurua ja epäselvää keskustelua)

Hanna: *Eetu lyö mua aina välillä pepulle!*

Eeva (huutaa): *NII SAMA täällä!*

Fanni: *Nii kaikkien tyttöjen se melkein aina lyö...*

Hanna: *Nii ja kolmosella Eetu, Atte ja Niklas kaikki...*

Fanni: *Kolme*

Hanna: *Nii --...*

(Muut säestävät Hannan kommenttia elein ja liikkein)

Hanna: *Jonossa vaan! (huitoo käsillään)*

(Katkelma tutkimuksen aineistosta. R s. 62.)

Useat kansainväliset tutkimukset osoittavat, että sukupuolistunut ja seksuaalinen häirintä on lasten ja nuorten keskuudessa *maailmanlaajuinen* ilmiö (AAUW, 1993; 2001; Hill & Kearl, 2011; Gillander Gådin & Stein, 2017; UNESCO, 2018). UNESCO:n (2018, s. 23) tilastojen mukaan joka vuosi arviolta 246 miljoonaa lasta kokee joutuneensa sukupuolistuneen häirinnän uhriksi koulussa tai koulumatkallaan. Lasten vertaissuhteissa tapahtuva sukupuolistunut ja seksuaalinen häirintä voi olla esimerkiksi ulkonäköön liittyvää kommentointia, kiusoittelua, vitsejä, koskettamista, painostamista tai muuta epämukavaksi koettua käytöstä (esim. Hill & Kearl, 2011; AAUW, 1993; 2001; Renold, 2013; Huuki, 2016a). Häirinnän liittyy keskeisesti valta ja heteronormatiiviset käsitykset, joita harvemmin tiedostetaan häirinnästä keskusteltaessa ja siihen puututtaessa (ks. Renold, 2002; 2006; 2013; Huuki, 2010; 2016a; 2016b). Huukin (2016a) mukaan vääristymät tyttöjen ja poikien välisissä suhteissa voivat olla yhteydessä mahdollisiin ongelmiin tulevaisuudessa, kuten seksuaaliseen häirintään ja lähisuhdeväkivaltaan.

Viime aikoina paljon huomiota saaneen, sosiaalisessa mediassa aloitetun #MeToo -kampanjan myötä eduskunnan täysistunnossa käytiin seksuaalista häirintää koskettava ajankohtaiskeskustelu kansanedustaja Tuula Haataisen aloitteesta joulukuussa 2017 (Pöytäkirja PTK 136/2017 vp). Oulun yliopiston akatemiatutkija Tuija Huuki teki havainnon siitä, että keskustelu sivuutti alakouluikäisten lasten keskuudessa tapahtuvan häirinnän lähes täysin. Huuki ja tutkijatohtori

Suvi Pihkala kokosivat 2018 vuoden alusta #MeToo post scriptum -työryhmän, jonka tarkoituksena oli tutkia Oulun seudun alakoululaisten kokemuksia vertaissuhteissa tapahtuvasta häirinnästä.

Lähdimme projektiin mukaan avoimen sähköpostikutsun perusteella. Aihe herätti meissä halun ja kiinnostuksen oppia, kuinka tulevana luokanopettajina voimme olla osaltamme vaikuttamassa häirinnän ennaltaehkäisemiseen. Projekti toteutettiin ystävänpäiväteemaisena työpajana 8:lle oululaiselle koululuokalle luokka-asteilla 5–6 tammi-helmikuussa vuonna 2018. Työpajoja edeltävä osuus sisälsi toiminnallisen työpajan suunnittelemisen ja toteuttamisen. Työpajat pidettiin eettisistä ja metodologista syistä tytöille ja pojille erikseen, mistä kerromme lisää luvussa 3.2 (ks. Honkatukia ym. 2006, s. 306; Alasuutari 2009, s. 147; Hennessy & Heary, 2010). Toiminnalliset työpajat koostuivat kolmesta osasta, joita olivat opetustuokio lasten vertaissuhteiden häirinnästä, omista ja muiden lasten kokemuksista keskusteleminen ja kirjoittaminen sekä ystävänpäiväkortin askarteleminen. Työpajojen tuotoksena valmistuneet ystävänpäiväkortit lähetettiin eduskuntaan muistuttamaan kansanedustajia ilmiön esiintyvyydestä lasten keskuudessa.

Tyttöjen vertaissuhteissa tapahtuvaa häirintää on tutkittu Suomessa ja kansainvälisesti pääasiassa *yläkouluikäisten* nuorten näkökulmasta. Suomenkielistä, *alakouluikäisiin* lapsiin kohdistuvaa tutkimusta samasta aiheesta on tehty niukasti (esim. Huuki, 2016a; 2016b; Sunnari, 2009). Tutkimusaiheen ajankohtaisuuden ja tutkimustiedon vähäisyyden vuoksi olemme erityisen kiinnostuneita tutkimaan alakouluikäisten tyttöjen kertomuksia häirinnästä. Lasten toimesta tuotettu (ks. Karlsson, 2012) tutkimustieto luo mahdollisuuden päästä käsiksi lasten kokemuksiin ja kertomuksiin.

Tarkastelemme lasten vertaissuhteissa ilmenevää häirintää luovien ja toiminnallisten menetelmien avulla (esim. Leavy, 2017a; Renold, 2016; 2018; Hallam ym., 2014). Tämän tutkimuksen aineisto on tuotettu tytöille järjestetyissä työpajoissa. Tytöt ovat saaneet kertoa ja kirjoittaa kohtaamastaan sukupuolistuneesta häirinnästä. Koemme sukupuolistunutta häirintää koskevan tutkimustiedon merkitykselliseksi ja toivomme tutkimuksemme tuovan esiin alakouluikäisten tyttöjen äänet. Tutkimuksemme osallistuu yhteiskunnalliseen ja akateemiseen keskusteluun lasten ja nuorten välisistä valtasuhteista, väkivallasta ja häirinnästä.

Projektiin lähteminen herätti muistoja omiin alakouluaikeihimme liittyen, sillä kouluaikeamme sukupuolistunut häirintä oli lasten keskuudessa välillä melko julmaa. Häirinnästä ei kuitenkaan keskusteltu aikuisten kanssa, sillä aikuisten reaktioita näihin tabuluonteisiin aiheisiin pelättiin. Häirintään liittymiä kokemuksiä käsiteltiin pääasiassa kavereiden kanssa tai itseinäisesti. Jotkin kokemukset ovat kulkeneet mukanaamme aikuisiälle saakka aiheuttaen esimerkiksi epävarmuutta omaan naiseuteemme liittyen. Halusimme päästä selvittämään, onko häirintää edelleen ja minkälaisissa muodoissa sitä esiintyy. Lisäksi olimme kiinnostuneita siitä, mitä tytöt kertovat sukupuolistuneesta häirinnästä ja kuinka he käsittelevät kokemuksiaan.

Kasvattajina velvollisuutemme on ymmärtää häirinnan syntymekanismia (ks. Huuki, 2016a; Renold, 2002; 2006; 2013). Häirintään kietoutuvia käytänteitä on tärkeä tunnistaa, jotta lasten vertaissuhteissa tapahtuviin valtaisteluihin, kiusaamiseen ja häirintään voidaan puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Lisäksi aiheesta tulisi kyetä keskustelemaan lapsilähtöisesti ja sensitiivisesti, sillä lapset usein vaikenavat häirinnästä (ks. Renold, 2013; Sunnari, 2009; Gillander Gådin & Stein, 2017).

Tutkimuksemme koostuu viidestä pääluvusta. Toisessa luvussa tuomme esiin tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja tutkimuksen kannalta keskeisimmät käsitteet. Luvun lopussa esittelemme tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Tutkimuksen metodologian, aineiston tuottamisen sekä aineiston analyysin esittelemme luvussa kolme. Lisäksi käsittelemme kolmannessa luvussa tutkimuksen eettisiä periaatteita ja tutkijan positiota. Neljännessä luvussa käsittelemme tutkimuksen tulokset alalukuineen ja peilaamme saatuja tuloksia teoriaan. Viimeisessä luvussa reflektioimme tutkimuksen aikana heränneitä ajatuksia sekä arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta suhteessa Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän (2007) laadullisen tutkimuksen arviointikriteereihin.

2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tässä luvussa käsittelemme tutkimuksen pääkäsitettä sukupuolistunutta häirintää ja sen lähikäsitteitä eli seksuaalista häirintää ja -väkivaltaa. Esittelemme tutkimuskirjallisuuden perusteella määritelmiä, joiden avulla edellä mainittuja teemoja on lähestytty. Tämän jälkeen etenemme kohti tyttötutkimusta ja sukupuolen määrittelyä sukupuolentutkija Judith Butlerin rakentaman teorian valossa. Tarkastelemme lasten vertaissuhteissa tapahtuvaa häirintää erityisesti tyttöjen näkökulmasta. Lisäksi pureudumme teoriaan, joka käsittelee lasten seurustelukulttuuria ja siihen liittyvää häirintää. Luvun lopussa esittelemme työmme tutkimustehtävän sekä -kysymyksen.

2.1 Sukupuolistunut häirintä ja sen lähikäsitteet

Sunnari, Heikkinen ja Kangasvuori (2003, s. 13) toteavat, että sukupuolistuneen häirinnän käsitettä käytetään määrittelemään sanallista tai nähtävissä olevaa tekoa, joka on epäkunnioittava, alistava tai aliarvioiva uhria kohtaan. Sunnari kollegoineen toteaa lisäksi, että sukupuolistuneella häirinnällä pyritään yleensä kohteen alistamiseen tai vaientamiseen. Sukupuolistuneella häirinnällä ei kuitenkaan suoraan viitata seksuaaliseen tekoon. Sunnari ja kollegat toteavat, että sukupuolistunut häirintä on vallalla eri *organisaatioiden kulttuureissa*, mukaan lukien *kasvatus- ja koulutusorganisaatioissa*. Tätä ilmiötä pitävät Sunnarin ja kollegoiden mukaan voimissaan organisaation sisäiset hierarkiat.

Herkaman (2012, s. 26) mukaan sukupuolistunut häirintä on yleensä sukupuolten välistä. Herkama toteaa, että häiritsijä toimii tyypillisesti yksin. Hägg (2003, s. 135) puhuu sukupuolisesta kiusaamisesta, mikä määritellään halventavaksi sukupuolten väliseksi kielenkäytöksi. Aaltonen (2003, s. 123) ja Heikkinen (2003, s. 146) määrittävät *sukupuolistuneen häirinnän* ja *ahdistelun* tarkoittamaan toistuvaa ja yksipuolista huomion kohdistamista sukupuoleen, mikä voi sisältää vitsejä ja kommentteja, jotka sisältävät sukupuolta syrjivää tai stereotypisiä viestejä ja asenteita. Aaltonen (2008, s. 39) viittaa sukupuolisella häirinnällä *ei-toivottuun huomioon*, joka perustuu nimenomaan sukupuoleen ja aiheuttaa häirinnän kohteeksi joutuneelle nolouden, pelokkuuden, loukkaantumisen tai vihan tunteita.

Hägg (2003, s. 135) lisää eriarvoisen kohtelun ja syrjinnän sukupuolen perusteella lukeutuvan sukupuolistuneeseen häirintään, missä tekijä käyttämä valta ilmenee uhkailuna tai epäoikeudenmukaisena kohteluna. Meyer (2008, s. 557) puolestaan toteaa sukupuolistuneen häirinnän ylläpitävän perinteisiä heteroseksuaalisen sukupuolinormiston käytänteitä. Sukupuolistunutta häirintää Meyerin (2008) mukaan on (hetero)seksuaalisen ahdistelu, homofobinen häirintä sekä häirintä, joka kohdistuu ympäristöönsä sopeutumattomaan sukupuoleen (*gender non-comformity*). Gardner (1995, s. 89, s. 110) kutsuu naisiin kohdistuvaa, julkisissa olosuhteissa tapahtuvaa sukupuolistunutta häirintää naisten *demokraattiseksi kokemukseksi*, joka voi kohdistua joko kaiseen tyttöön tai naiseen. Gardner toteaa, että sukupuolistunutta häirintää tapahtuu iästä, ulkonäöstä, etnisyydestä, seksuaalisesta suuntautumisesta tai yhteiskuntaluokasta riippumatta. Aaltosen (2008, s. 37) mukaan yhteiskunnallisella asemalla voi olla kuitenkin painoarvoa siinä, kuinka yksilö kokee sukupuolistuneen häirinnän ja sen kohteeksi joutumisen.

Tässä tutkimuksessa seksuaalinen häirintä käsitetään sukupuolistuneen häirinnän alakäsitteeksi. Tutkimuksemme kannalta on olennaista määritellä myös seksuaalinen häirintä, sillä ai-neistossamme esiintyy myös seksuaalisen häirinnän kuvauksen mukaisia kokemuksia. Heikkinen (2003, s. 116) määrittelee seksuaalisen häirinnän ja ahdistelun osaksi seksuaalista väkivaltaa. Seksuaalisen häirinnän käsitteen tarkkaa määrittelyä pidetään haastavana, sillä eroavaisuudet eri ihmisryhmien välillä käyttäytymisessä, tulkinnoissa ja kommunikointitavoissa vaikeuttavat termin määrittelyä. Heikkisen mukaan tutkimuksista on ilmennyt, että eri kulttuureissa ihmiset pitävät eri asioita seksuaalisesti häiritsevinä.

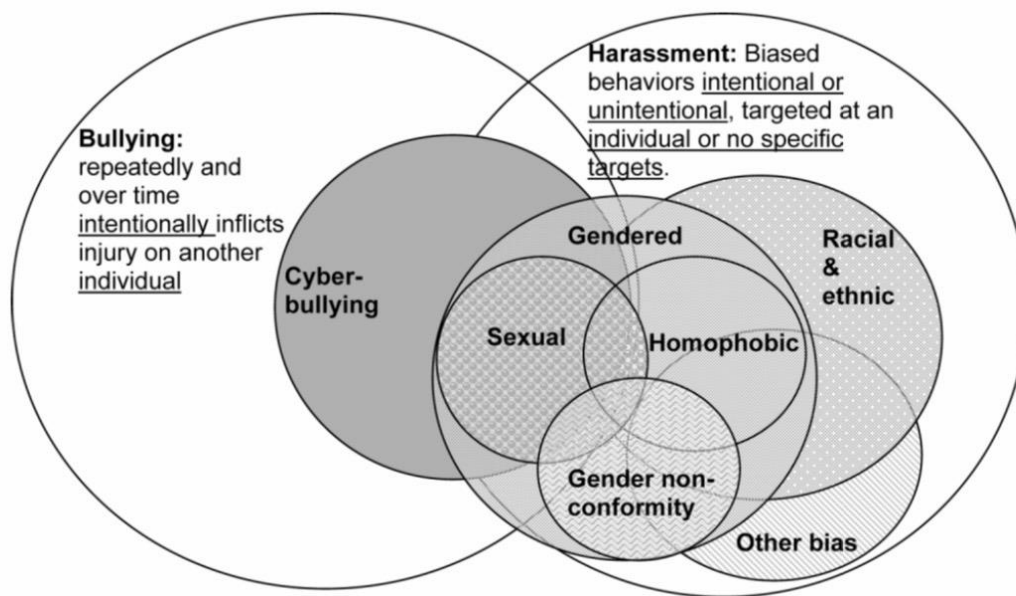
Hägg (2003, s. 135) määrittelee *seksuaalisen häirinnän* ei-toivotuiksi katseiksi, eleiksi ja kohteliaisuuksiksi, mitkä viestittävät esimerkiksi seksuaaliseen suhteeseen kutsumista, viettelyä, lahjontaa tai pakottamista. *Seksuaalinen väkivalta* taas määritellään tekoina, jotka voivat olla fyysisiä, visuaalisia, verbaalisia tai seksuaalisia. Häggin mukaan tämän kaltaisen lähestymisen uhri kokee usein uhkana, hyökkäksenä tai tunkeutumisena. Sunnarin (2009, s. 30) mukaan sukupuolistuneen ja seksuaalisen häirinnän sanotaan olevan luonteeltaan yksipuolista, ei-toivottua ja epämiellyttävää käyttäytymistä. Tällöin sukupuolisuutta ja sen rakenteita käytetään keinoina alistaa tai ylläpitää haavoittuvuutta yksilöiden tai ryhmien joukossa.

2.1.1 Sukupuolistuneen häirinnän käsitteen monimuotoisuus

Tutkimusprosessin aikana olemme havainneet, että kotimaisessa tutkimuksessa sukupuoleen kohdistuvan häirinnän sisällä käytetään usein termejä sukupuolinen häirintä (Aaltonen, 2006), sukupuolinen kiusaaminen (Hägg, 2003), sukupuolittunut häirintä (Tallavaara, 2003) ja sukupuolistunut häirintä (Sunnari ym., 2003). Arkikielessä niillä ei käsityksemme mukaan ole nähty olevan juuri sisällöllistä eroa. Selkeyden vuoksi tästä eteenpäin käytämme sukupuoleen kohdistuvasta häirinnästä puhuttaessa termiä sukupuolistunut häirintä, koska ymmärrämme sen käsitteenä välttävän jakautumista pelkästään yhteen sukupuoleen kohdistuvaksi (vrt. sukupuolittunut). Lisäksi ymmärrämme, että sukupuolistunut -sana liitettynä häirintään sulautuu sukupuolisena olentona toimimiseen eli sukupuolistuu.

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa törmäsimme käsitteiden määrittelyssä ongelmaan. Sukupuolistunutta häirinnän ja seksuaalisen häirinnän käsitteitä oli haastavaa erottaa toisistaan. Gillander Gådin ja Stein (2017, s. 2) tukevat näkökulmaamme toteamalla, että kansainvälisessä kirjallisuudessa ei ole yksiselitteistä määritelmää seksuaaliselle häirinnälle. Heidän mukaansa mikään olemassa oleva määritelmä ei vedä selkeää rajaa sille, minkälaista käyttäytymistä pidetään juuri seksuaalisena häirintänä. Tästä johtopäätöksenä voimme todeta, ettei myöskään sukupuolistuneelle häirinnälle ole suoraa englanninkielistä vastinetta.

Sukupuolistuneesta ja seksuaalisesta häirinnästä puhuttaessa englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään termejä *sexual harassment* (Renold, 2013; Hill & Kearn, 2011), *sex-based harassment* (Aaltonen, 2006), *gender-based violence* (Gillander Gådin & Stein, 2017) ja *gendered harassment* (Meyer, 2008). Näistä viimeisimmän käsittäisimme sukupuolistuneelle häirinnälle suomenkielelle sopivimmaksi vastineeksi. Sitä oli kuitenkin harvemmin käytetty englanninkielisissä lähteissä. Elizabeth Meyer (2008, s. 559) on tehnyt selkeämmän jaottelun kuvion muodossa termien ymmärtämiseksi ja erottamiseksi sekä niiden yhtäläisyyden käsittämiseksi (ks. kuvio 1.).



Kuvio 1. Kiusaaminen, häirintä ja sukupuolistunut häirintä
(Meyer 2008: figure 1. Bullying, harassment, and gendered harassment)

Meyerin (2008) kuviossa kiusaaminen (*bullying*) ja häirintä (*harassment*) muodostavat kaksi laajinta toisiinsa limittyvää yläkäsitettä, joihin sisältyy muita erityisiä kiusaamisen ja häirinnän muotoja. Kiusaaminen käsitetään Meyerin mukaan jatkuvaksi ja tarkoitukselliseksi toiminnaksi, mikä aiheuttaa vahinkoa toiselle henkilölle. Häirintä puolestaan tarkoittaa yksipuolista käyttäytymistä, joka on tarkoituksellista tai tahatonta. Meyerin kuviota tulkittaessa keskellä oleva sukupuolistunut (*gendered*) käsite kattaa sisälleen seksuaalisen häirinnän (*sexual*). Gillerland Gådin ja Stein (2017, s. 2) puhuvat artikkelissaan seksuaalisesta häirinnästä myös yhtenä sukupuoleen perustuvan väkivallan muotona.

Meyerin mukaan sukupuolistuneeseen häirinnän muotoja ovat lisäksi sukupuoliseen mukautumattomuuteen kohdistuva häirintä (*gender non-conformity*) sekä homofobinen (*homophobic*) häirintä. Kuviossa sukupuolistunutta käsitettä sivuavat verkossa tapahtuva kiusaaminen (*cyber bullying*), rotuun ja etnisyyteen kohdistuva häirintä (*racial and ethnic*) sekä muut muodot (*other bias*), joita Meyer ei artikkelissaan tarkemmin avaa.

Meyerin (2008) jaottelun mukaisesti määrittelemme sukupuolistuneen häirinnän yläkäsitteeksi, jonka alakäsitteeksi voidaan nimetä seksuaalisen häirinnän käsite (ks. kuvio 1). Heikkinen (2003, s. 146) toteaa sukupuolistuneen ja seksuaalisen häirinnän muotojen ilmentävän yritystä

alistaa, kontrolloida, toisarvoistaa sekä kyseenalaistaa uhria. Nämä kaikki piirteet tulevat tulkintamme mukaan esille tutkimuksemme aineistosta. Piirteet ilmenevät tyttöjen kertomuksista joko hienovaraisesti tai jopa silmiinpistävästi. Tässä tutkimuksessa perehdymme aineistoomme siis tarkemmin sukupuolistuneen ja seksuaalisen häirinnän käsitteistön kautta.

2.1.2 Tyttötutkimus ja sukupuoli

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme tyttöjen tuottamia kertomuksia, joten on tarpeellista käsitellä tyttötutkimuksen vaiheita ja teoriaa. Tyttötutkimuksen on määritelty sijoittuvan naistutkimuksen, nuorisotutkimuksen ja lapsuudentutkimuksen alueille, joista kahden viimeisimmän Ojanen (2011, s. 10) toteaa olevan usein *sukupuolisokeaa*. Ojasen (2008, s. 3–5; 2011, s. 13–19) mukaan kansainvälinen tyttötutkimus syntyi 1970-luvulla vastalauseena nuorisotutkimukselle, jossa tyttöjen näkökulma jäi huomiomatta.

Kotimaista eri-ikäisiin tyttöihin kohdistuvaa tyttötutkimusta on toteutettu 1980–1990 -lukujen taitteesta lähtien etenkin sosiologisesta näkökulmasta (Ojanen, 2011, s. 10). Kotimaisen tyttötutkimuksen kentällä alettiin tuolloin puhua *pohjoismaisesta tyttötutkimuksesta*. Ojanen (2011, s. 15) esittelee kotimaiseen tyttötutkimukseen liittyviä vaiheita. Ojasen mukaan 1980-luvun tyttötutkimuksessa oltiin kiinnostuneita tyttöjen *reproduktiivisista kyvyistä ja taidoista*, mutta suuntaus kehittyi tarkastelemaan sitä, kuinka tytöt vastaavat toiminnallaan yhteiskunnassa vallitseviin odotuksiin. 1990-luvulla keskityttiin tyttöjen tapaan toimia postmodernissa yhteiskunnassa. Ojanen (2011) ja Tormulainen (2018, s. 40) toteavat, että tutkimuksen kohteeksi nousivat myöhemmin tyttöyteen liittyvät diskurssit, kun tutkimuskentällä herättiin pohtimaan tyttöyden käsitteen yksiulotteisuutta.

Ojasen (2008) mukaan tyttöyden moninaisuus tuli tärkeäksi osaksi tyttötutkimusta vuosituhanen vaihteessa. Tormulainen (2018, s. 40) viittaa lukuisiin tutkimuksiin, joiden mukaan pohjoismaisessa tyttötutkimuksessa on kiinnostuttu viime aikoina tyttörepresentaatiosta, fiktiivisten tyttöjen tarkastelusta sekä tyttöjen mediasuhteesta. Edellä mainittujen teemojen lisäksi nykypäivän tyttötutkimuksessa keskitytään Ojasen (2011) ja Tormulaisen (2018) mukaan globaalin ja moninaisen tyttöyden teemojen sekä tyttötutkimuksen oman metodologian käsittelyyn.

Aapolan, Gonickin ja Harrisin (2005, s. 1) mukaan tyttötutkimuksessa tyttöyttä ei nähdä ainoastaan kehityspsykologisena ja biologisena prosessina. Aapola ja kollegat toteavat, että tyttöys

on kollektiivisesti ja yksilöllisesti saavutettavissa, kun sitä rakennetaan sosiaalisissa, aineellisissa ja diskursiivisissa konteksteissa. Ringrose ja Renold (2010) kritisoivat artikkelissaan kehityopsykologisen kirjallisuuden määritelmää tyypillisistä tytöistä. Ringrosen ja Renoldin (2010) mukaan useat tutkimukset osoittavat, että kulttuurissamme normaali ja ideaali feminiinisyys näyttäytyy passiivisena, hoivaavana ja mukautuvana. Ringrose ja Renold (2010, s. 577) toteavat Butleriin (2006, ks. alempana) viitaten, että tämänkaltaiset toteamukset toistavat itsessään puhetta, jotka muodostavat sukupuolinormiston.

Ringrose ja Renold (2010, s. 577) viittaavat lukuisiin tyttötutkimuksiin, joiden mukaan tyttöyteen liitetään kulttuurisia ja heteronormatiivisia oletuksia. Tytön oletetaan täyttävän yleisesti vallalla olevien ihanteiden mukaisia käsityksiä ulkoisista ja sosiaalisista vaatimuksista. Ringrosen ja Renoldin (2010) mukaan tytöiltä edellytetään ”mukavaa” (*nice*) käytöstä. Tyttöjen oletetaan olevan hyveellisiä, hoivaavia, seksuaalisesti viattomia ja säädyllisiä. Ringrosen (2013, s. 93) mukaan oikeanlaisen tyttöyden ihanteisiin kohdistuu kuitenkin koulukulttuureissa ankara ristiriita. Tytöt kokevat painetta olla viehättäviä, mutta seksuaalisuuden esiintuominen nähdään sopimattomana (Ringrose, 2013, s. 90).

Ringrose (2013, s. 91) viittaa Valerie Walkerdinen parin vuosikymmenen takaiseen määritelmään feminiinisuuden ja tyttöyden rakentumisesta. Siinä feminiinisyys ja tyttöys näyttäytyvät maskuliinisuuden vastakohtana. Jos tyttö poikkeaa ideaalin tytön vaatimuksista, hänet nähdään yleensä negatiivisessa valossa, kuten rumana, vakavana ja huonokäyttöisenä (Ringrose, 2013). Ringrose ja Renold (2010) toteavat, että jos normatiivisia käsityksiä osoitetaan sukupuolelle, ne uudelleensynnyttävät ja legitimoivat olemassa olevalle sukupuolelle stereotyyppiset tai oletetut normit maskuliinisesta tai feminiinisestä eroavaisuuksista.

Tyttönä oleminen on Aapolan ja kollegoiden (2005) mukaan alati muuttuvaa. Ajatus tukee näkemyksemme mukaan butlerilaista (2006; 2008) teoriaa sukupuolen rakentumisesta performatiivisesti. Myös Ojanen (2011, s. 11) toteaa Butleriin viitaten tyttötutkimuksen olevan vuorovaikutteinen, jatkuvasti *liikkeessä oleva* prosessi, mutta myös kulttuurinen rakennelma, johon vaikuttavat perinteiset odotukset ja totut sukupuolen esittämisen ja toteuttamisen tavat. Tämän päivän tyttötutkimuksessa butlerilainen performatiivinen sukupuoliteoria on vakiintunut muodostamaan tyttöjen ja tyttöyden käsitteistöä ja se on yksi keskeisimmistä tyttötutkimuksen ja feministisen tutkimuksen lähestymisteorioista.

Judith Butler uudisti 90-luvulla feminististä keskustelua kyseenalaistaen jaottelun biologisesta ja sosiaalisesta sukupuolesta. Butler (2006, s. 10, s. 48–52, s. 54–56) ei tue ajatusta luonnollisesta sukupuolesta; Butlerin teorian mukaan sukupuoli ei ole pysyvä tila, vaan hän korostaa sukupuolen toiminnallista luonnetta todeten sukupuolen rakentuvan performatiivisesti toistojen avulla. Sukupuoli ei siis muodostu yksittäisistä teoista, vaan toistoista ja käytännöistä. Butlerin mukaan ympäristö vaikuttaa voimakkaasti biologiseen sukupuoleen, jolloin sukupuolen biologisen ja sosiaalisen ulottuvuuden erottaminen toisistaan on mahdotonta. Butler määrittelee sukupuolen rakentuvan kielellisissä ja kulttuurisissa konteksteissa, kun biologinen sukupuoli omaksuu ja toistaa kulttuurille ominaisia eleitä ja tekoja. Hänen mukaansa sukupuolen muodostumiseen vaikuttavat voimakkaasti myös heteronormatiiviset valtarakenteet ja käytännöt.

Sukupuoli tuotetaan aina uudelleen performatiivisesti, mutta sen rakentamiseen vaikuttaa ratkaisevasti heteronormatiivisuus. ”Hankala sukupuoli” –teoksessaan Butler (2008) kyseenalaistaa naiskäsityksen, joka länsimaisessa feminismissä on vallalla. Butlerin mukaan feminismin lähtökohtana on naiseus, jota feministinen käsitys tuottaa. Naiseuden käsite rajaa siitä poikkeavat sukupuolen muodot ulkopuolelleen. Tämä taas korostaa normatiivista oletusta sukupuolesta. Butler kritisoi lisäksi sukupuolieroja miehen ja naisen välillä. Hänen mukaansa sukupuolierojen korostamisen myötä heterosuhteista muodostuu hierarkkisia, vastakohtaisia järjestelmiä.

Ylitapio-Mäntylä (2012, s. 21) toteaa, että sukupuoliroolit omaksutaan jo varhain, kun lapsi havainnoi ympäristöään ja muiden toimintaa. Myös Renold (2002, s. 429) on osoittanut tutkimuksissaan, että lapset ovat aktiivisia jo alakoulun puolella muodostaessaan käsitystään sukupuolesta, seksuaali-identiteetistä ja siitä, miten seksuaalisuus ja erityisesti heteroseksuaalisuus on osa heidän sukupuoli-identiteettisiä rakennelmiaan. Lapset osallistuvat Renoldin (2002, s. 416) mukaan ”pakollisiin” heteroseksuaaliin käytänteisiin, joissa *tietynlaista* tyttöyttä ja poikkuutta tuotetaan jokapäiväisissä lasten välisissä keskusteluissa (ks. Huuki & Renold, 2016). Homofobia, heteroseksuaalisuus ja sen korostaminen ovat tekijöitä, jotka Renoldia tulkiten vaikuttavat näissä keskusteluissa vahvistaen ja ylläpitäen heteronormatiivisuutta.

Lehtonen (2003) ja Käyhkö (2011, s. 107) toteavat, että koulukulttuureihin kuuluvat, osittain tiedostamattomat mallit luovat paineiden lisäksi tietynlaisia, kyseenalaisiakin oletuksia siitä, minkälainen oppilaan tulisi olla. Kujalan ja Syrjäläisen (2010, s. 30) mukaan lapset ovat kiin-

nostuneita kokeilemaan erilaisia maskuliinisuuden ja feminiinisuuden muotoja. He näkevät lapsen identiteetin kehittymisen kannalta merkityksellisenä, että tämä saa halutessaan käyttäytyä omalle sukupuolelle tyypillisellä tavalla. Kujala ja Syrjäläinen (2010) lisäävät, että sukupuolen huomioiminen sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja yhteisöissä tukee lapsen sukupuoli-identiteetin kehittymistä sekä lapsen myönteisen minäkuvan kehittymistä.

Tolosen (2001, s. 33) mukaan sukupuoleen kohdistuva tutkimus liittyy usein sukupuolten väliin eroavaisuuksiin ja erityisesti kouluissa tehtävä sukupuolitutkimus on tuonut esille useita sukupuoleen liitettyjä rakenteita ja tapoja. Esimerkiksi tyttöjen ja poikien toiminta saatetaan nähdä opettajan toimesta eri tavalla, jolloin tytöiltä ja pojilta sallitaan eri asioita. Ylitapio-Mäntylä (2012, s. 21) lisää, että keskusteluissa syyllistytään usein sukupuoliseen luokitteluun ja vastakkainasetteluun, jolloin sukupuolen sisäisiä eroja ja lasten ainutlaatuisuutta ei huomioida. Tolonen (2001, s. 33) on havainnut koululuokkiin liittyvissä tutkimuksissa, että sukupuoli liitetään usein koululuokan sisäiseen dynamiikkaan. Tolosen (2001) mukaan monet luokan sisäiset ristiriitatilanteet liitetään sukupuolieroihin tai rajojen säilyttämiseen ja rikkomiseen.

2.2 Sukupuolistunut ja seksuaalinen häirintä lasten vertaissuhteissa

Kansainvälisten järjestöjen tekemät tutkimukset (UNESCO, 2018; Hill & Kearl, 2011; AAUW, 2001) osoittavat kouluissa tapahtuvan sukupuolistuneen ja seksuaalisen häirinnän olevan maailmanlaajuinen ilmiö. Gillander Gådinin ja Steinin (2017, s. 2) mukaan myös ruotsalaisissa tilastoissa seksuaalinen häirintä on yleistä. Gillander Gådinin ja Steinin (2017) mukaan se, että häirintä koetaan yleiseksi voi yllättää, sillä vain harva kertoo kokemuksistaan kolmansille osapuolille. Myös Renold (2013) ja Sunnari (2009) ovat tutkimuksissaan todenneet, että häirinnästä on vaikea puhua ulkopuolisille.

Amerikkalainen The American Association of University Women (AAUW) tutki seksuaalista häirintää osana 12–17 -vuotiaiden koululaisten arkea vuosina 2010–2011. Tutkimuksessa selvisi, että lähes puolet oppilaista oli kokenut seksuaalista häirintää jossakin muodossa lukuvuoden aikana (Hill & Kearl, 2011, s. 2). AAUW:n aikaisemmat tutkimukset (1993; 2001) toteavat sukupuolistuneen häirinnän olevan murrosikäisten keskuudessa varsin yleistä. Reilusti yli puolet nuorista kertoi jossain vaiheessa kokeneensa vertaisten puolelta tapahtuvaa sukupuolistunutta häirintää. Nuorista noin puolet kertoi kokeneensa häirintää usein tai toisinaan. (AAUW,

2001, s. 4). Suomessa 2017 toteutetussa Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskyselyssä harvempi kuin joka kymmenes alakouluikäinen neljäs- tai viidesluokkalainen lapsi oli kokenut seksuaalista häirintää viimeisen vuoden aikana. (Halme ym., 2018). Suomessa tapahtuvasta alakouluikäisten *sukupuolistuneesta* häirinnästä emme kuitenkaan löytäneet tilastotietoa.

Renold (2013, s. 25) käyttää seksuaalisen häirinnän määritelmää käsitteellistämään sukupuolistunutta vallan väärinkäyttöä lasten vertaiskulttuureissa ja sosiaalisissa ympäristöissä. Häirintä voi Renoldin mukaan olla luonteeltaan sanallista, fyysistä, materiaalista, emotionaalista tai psykologista. Renoldin (2013, s. 25) mukaan häirintä on yksilön ja vertaisryhmien näkökulmasta toimintaa, jota lapset kuvailevat ei-toivottuna, satuttavana ja häiritsevänä. Myös tässä tutkimuksessa häirinnäksi ymmärretään toiminta, jota lapset kuvailevat edellä mainitun mukaisesti. Nämä toimintatavat nähdään Renoldin (2013) sekä Gillander Gådinin ja Steinin (2017) mukaan normalisoituneina ja päivittäisinä heteroseksistisinä käytänteinä. Renoldia (2013) lainaten käytänteet näyttävät lasten vertaiskulttuurien lisäksi laajemmissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa diskursseissa sekä median representaatioissa.

Hand ja Sanchez (2000, s. 740) toteavat, että alakoulu on merkittävä vaikuttaja siinä, minkälainen kuva lapsille syntyy maskuliinisista ja feminiinisistä sukupuolirooleista. Hill ja Kearl (2011) toteavat, että sukupuoleen kohdistuvan häirinnän nähdään vahvistavan sukupuolistereotypioita ja käsitystä siitä, minkälainen naisen tai miehen tulisi olla. Renold (2006, s. 498) lisää, että sukupuoleen liittyvä kiusaaminen ja sukupuolistunut häirintä vaikuttavat voimakkaasti siihen, kuinka lasten käsitykset sukupuolesta ja sukupuolinormeista muodostuvat ja vakiintuvat. Hillin ja Kearlin (2011) mukaan häirintään voi johtaa esimerkiksi sukupuolisista normeista poikkeaminen, mikä ymmärretään myös Meyerin (2008, ks. kuvio 1) mukaan yhdeksi häirinnän muodoksi.

Handin ja Sanchezin (2000, s. 740) mukaan sukupuolierot korostuvat murrosiän myötä näkyvästi. Hillin ja Kearlin (2011, s. 7–8) sekä Halmeen ja kollegoiden (2018) mukaan sukupuolistuneen ja seksuaalisen häirinnän lisääntyminen on nähty olevan yhteydessä alkavaan teiniikään. McMaster, Connolly, Pepler ja Craig (2002, s. 92) toteavat, että sukupuolistunut häirintä saattaa tuntua lapsesta normalisoituneelta käytökseltä, kun sen nähdään liittyvän yleensä murrosikään liittyviin kehitysprosesseihin. Asbaughm ja Cornell (2008, s. 23) lisäävät, että esitei-

nien keskuudessa tapahtuva häirintä voi osaltaan johtua heteroseksuaalisen seksuaali-identiteetin korostamisesta ja häirinnällä pyritään usein ilmaisemaan kiinnostusta toista sukupuolta kohtaan.

Pellegrinin (2001, s. 21–22) mukaan seurustelunomaisista suhteista kiinnostuneet oppilaat, joilla on taipumusta kiusaamiseen toteuttavat usein myös sukupuolistunutta häirintää. Hill ja Kearl (2011, s. 7) ja Herkama (2012, s. 19) lisäävät, että lasten ja nuorten keskuudessa tapahtuva sukupuolistunut ja seksuaalinen häirintä käsitetään usein yhtenä koulukiusaamisen muotona. Herkama (2012, s. 108) toteaa, että sukupuolistunut häirintä voi olla sosiaalisen kontrolloinnin ylläpitämisen keino ja pitkittyessään siitä voi tulla vertaisryhmän sisällä vakiintunut toimintatapa. Swearer, Turner, Givens ja Pollack (2008, s. 163) ovat havainneet, että toisen halventaminen esimerkiksi sukupuolittuneesti loukkaavalla tavalla voi lujittaa vertaisryhmän rakenteita. Swearerin ja kollegoiden (2008) sekä Gillander Gådinin ja Steinin (2017, s. 3) mukaan häirintä voi tulla vertaisyhteisössä yhä hyväksyttymmäksi, mikäli tekijä saa siihen vertaisryhmän tuen. Swearer ja kollegat (2008) toteavat, että uhrin leimaaminen, hyljeksiminen tai sosiaalisen statuksen heikentäminen mahdollistavat yhä rankemman sukupuolistuneen häirinnän.

Hillin ja Kearlin (2011, s. 3) tutkimuksessa suurin osa oppilaista, jotka olivat toteuttaneet sukupuolistunutta häirintää, kertoivat, että häirintä ei ollut heidän osaltaan vakavaa tai että häirintä oli tarkoitettu huumorina. Vain vähemmistö tutkimukseen osallistuneista kertoi sukupuolistuneen häirinnän olleen lähestymisyritys toista henkilöä kohtaan ja pieni osa kertoi luulleensa, että toinen osapuoli piti häirinnästä. Häirintä saattoi siis olla hyvin hienovaraista tai sen vaikuttavuutta Hillin ja Kearlin (2011) mukaan ei ymmärretty.

Kansainvälistä, erityisesti yläkouluikäisiä tai sitä vanhempia nuoria koskettavaa tutkimusta vertaissuhteissa tapahtuvasta sukupuolistuneesta ja seksuaalisesta häirinnästä on tehty runsaasti (AAUW, 2001; Ringrose & Renold, 2010; Hill & Kearl, 2011; Gillander-Gådin, 2017). Valtaosa kotimaisesta, aihetta koskettavasta tutkimuskentästä on keskittynyt lähinnä peruskoulun yläkoulua käyviin nuoriin (Aaltonen, 2006; Tolonen, 2001). Silti yläkouluikäisille teetetyt tutkimukset eivät vastaa suoraan tuloksillaan tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin ja juuri *alakouluikäisten* tyttöjen kokemuksiin vertaissuhteissa tapahtuvasta häirinnästä. Teini-ikäisiä koskettavia tutkimuksia olemme käsitelleet omassa tutkimuksessamme niiltä osin kuin olemme oman tutkimuksemme ja aineistomme kannalta merkityksellisiksi. Tutkimukseemme

osallistuneet tytöt olivat iältään noin 10–12 -vuotiaita varhaisteini-ikäisiä, jolloin heidän ikäryhmänsä on lähellä nuorimpia yläkouluikäisiä. Jotta voimme siirtyä käsittelemään perusteellemmin lasten vertaissuhteisiin kietoutunutta sukupuolistunutta häirintää, koemme hyödylliseksi määritellä vertaissuhteita ja niiden merkitystä lasten elämässä.

Vertaissuhde määritellään Salmivallin (2005, s. 15) mukaan siten, että lapsen vertaiseksi laskeetaan ne, jotka ovat lapsen kanssa arviolta samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä. Vertaisella ei välttämättä tarkoiteta pelkästään saman ikäistä lasta, vaikka yleensä kyse on ikätovereista. Lapset omaksuvat Corsaron (2009, s. 301–302) ja Salmivallin (2005, s. 15) mukaan vertaissuhteissa itselleen tietoja, taitoja ja asenteita. Corsaro (2009) täydentää ajatusta lasten vertaiskulttuureista toteamalla, että lapset omaksuvat voimakkaasti vaikutteita myös aikuisten keskinäisistä kulttuureista. Aaltosen, Kivijärven, Peltolan ja Tolosen (2011, s. 29) sekä Salmivallin (2005, s. 15) mukaan sosiaaliset suhteet ovat yksilöille merkittäviä väyliä identiteetin kehittymisen, sopeutumisen ja hyvinvoinnin kannalta. Salmivalli (2005, s. 35) korostaa vertaisryhmien merkitystä lapsen minäkuvan muodostumisessa; vertaisryhmän sisällä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta lapsi tekee havaintoja myös itsestään.

Lapset pääsevät Frønesin (2009, s. 279) mukaan osaksi useita eri vertaiskulttuureja. Lapset ovat *vertaisryhmien* jäseniä, mutta samalla he tuottavat kollektiivisesti omaa vertaiskulttuuriaan, joita Corsaron (2009, s. 301–302) mukaan ovat aktiviteetit, rutiinit ja arvot, joita lapset tuottavat ja jakavat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Corsaron (2009, s. 301–302) ja Aaltosen ja kollegoiden (2011, s. 29) mukaan koulukulttuurissa lapset muodostavat omia ryhmiään, jotka koulun ulkopuolella jakautuvat yhä edelleen erilaisiin ja erikokoisiin vertaisryhmiin. He myös toteavat lasten toteuttavan sosiaalisia suhteita fyysisesti ja verkossa. Aaltonen ja kollegat (2011) toteavat, että heterogeenisissä tyttö-poikaryhmissä sukupuolisten rajojen ylitys tuo tilanteisiin usein samankaltaista jännitettä kuin *seurustelunomaisissa kaverisuhteissa*.

Seuraavaksi esittelemme yleisesti työtämme lähimpänä olevat tutkimukset, jotka keskittyvät alakouluikäisten sukupuolistuneen häirinnän kokemuksiin vertaissuhteissa. Tällä vuosituhannella alakouluikäisiä lapsia koskettava näkökulma on alkanut kiinnostaa tutkijoita niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Sunnari, 2009; Huuki, 2016a; Anttila, 2009; Tallavaara, 2003; Ringrose & Renold, 2010; Renold, 2002; 2006; 2013). Kotimaista tutkimusta aiheeseen liittyen on edelleen melko niukasti.

Alakouluikäisten vertaissuhteisiin liittyvissä kotimaisissa tutkimuksissa esimerkiksi Anttila (2009) on tutkinut alakouluikäisten seurustelunomaisiin suhteisiin liittyvää kulttuuria. Anttilan tutkimuksen aihepiiri koskettaa tutkimusaihetamme kuitenkin vain pintapuolisesti. Tallavaara (2003) on *ärsyttämistä* koskevassa tutkimuksessaan todennut seurustelun ja tykkäämisasioiden olevan toisen (oppilaan) ärsyttämiseen vaikuttavia tekijöitä. Tallavaara toteaa tutkimuksessaan valtasuhteinen epätasapainon sekä niiden muodostamisen ja ylläpitämisen liittyvän voimakkaasti ärsyttämiseen. Tallavaaran (2003) käsittelemään ilmiöön kietoutuvia, samankaltaisia teemoja nousee esiin myös tässä tutkimuksessa.

Renold (2002; 2006; 2013; 2018) ja Huuki (2010; 2016a; 2016b) ovat menneet aiheessa syvemmälle tutkiessaan tyttö- ja poikaystäväkulttuureille ominaisia näkymättömiä valtahierarkioita ja heteronormatiivisia rakenteita, jotka ovat heidän mukaansa olennainen osa lasten vertaissuhteissa tapahtuvaa häirintää. Renold on yksi merkittävimmistä kansainvälisistä tutkijoista tutkimuksemme kannalta. Renold on tehnyt tutkimuksissaan havaintoja 10–12 -vuotiaiden lasten vertaissuhteissa tapahtuvasta häirinnästä. Hän on todennut, kuinka läpitunkeva ja painostava osuus tyttö- ja poikaystäväkulttuureissa olevilla sosiaalisilla mekanismeilla on lasten elämään (ks. luku 2.3.2).

Seuraava kuvio on tehty The American Association of University Women (2001), Hillin ja Kearlin (2011), McMasterin ja kollegoiden (2002), Sunnarin (2009), Aaltosen (2008) sekä Renoldin (2002; 2006; 2013) tutkimusten pohjalta. Koosteessa (Taulukko 1.) määritellään, mitä sukupuolistunut ja seksuaalinen häirintä lasten vertaissuhteissa käytännön tasolla on:

Seksuaaliset kommentit, vitsit, eleet tai katseet	Huoraksi, homoksi tai lesboksi kutsuminen tai haukkuminen negatiivisella tavalla
Seksuaalisten kuvien, viestien, kirjoitusten tai kuvitusten näyttäminen tai lähettäminen	Vaatteiden vetäminen tai repiminen pois päältä
Vakoileminen tai tirkistely	Koskettaminen, puristelu ja kouriminen
Painostaminen tapailuun tai muuhun kahdenkeskiseen kanssakäymiseen, esimerkiksi uhkailun tai väkivallan keinoin	Painostaminen tytön ja pojan välisen kaveruuden muuttamiseksi seurustelusuhteeksi
Suutelemiseen pakottaminen tai pakottaminen jotakuta toista suutelemaan tai johonkin muuhun seksuaaliseen tekoon.	Kulkemisen tukkiminen tai saartaminen seksuaalisella tavalla
Negatiivissävytteinen ulkonäön kommentointi	Hienovarainen häirintä, jonka uhri tulkitsee sukupuolistuneeksi tai seksuaaliseksi häirinnäksi

Taulukko 1. Sukupuolistunut ja seksuaalinen häirintä

Käsitlemme seuraavaksi häirinnän *normalisoitumista* ja sen vaikutuksia, sillä koemme tämän merkitykselliseksi tiedoksi tutkimuksemme aineiston kannalta. Gillander Gådin ja Stein (2017, s. 3) ovat tutkimuksissaan tarkastelleet häirinnän normalisoitumista ja sen syitä. Gjerstad (2015, s. 49) viittaa Galbraith'n (1984) teoriaan ehdollistavasta vallasta, jonka näemme liittyvän normalisoitumiseen. Suostuttelun, kasvatuksen ja koulutuksen kautta totumme näkemään asiat luonnollisina, soveliaina tai oikeina. Asiat välittyvät sosialisointin myötä lapsille normaaleina tai epänormaaleina, vaikka se ei olisi aina tarkoituksenmukaista. Gjerstadin (2015) mukaan kasvatuksellista ehdollistamista näkyy kotien lisäksi kouluissa ja muissa yhteiskunnallisissa ja taloudellisissa rakennelmissa.

Tulkintamme mukaan kasvatuksellinen ehdollistaminen liittyy Gillander Gådin ja Steinin (2017, s. 3) mainitsemaan seikkaan häirinnän riskin kasvamisesta ja normalisoitumisesta, kun stereotyyppiset käsitykset maskuliinisuudesta ja feminiinisydestä yhteiskunnassa ovat vallallaan. Heidän mukaansa miehiä pidetään tällöin hallitsevina ja seksuaalisesti aggressiivisina, kun taas naiset nähdään alisteisina ja seksualisoituina objekteina. Tämänkaltaiset käsitykset

voivat lisätä Gillander Gådinin ja Steinin (2017) mukaan sukupuolten välillä tapahtuvan sukupuolistuneen ja seksuaalisen häirinnän riskiä, kun toiminta ymmärretään normaaliksi käytökseksi.

Häirintä herättää lapsissa usein ristiriitaisia tunteita (Huuki, 2016a, s. 21). Hillin ja Kearlin (2011) mukaan koulukiusaamisella ja sukupuolistuneella häirinnällä on todettu olevan negatiivisia psykologisia vaikutuksia, jotka haittaavat lasten ja nuorten koulunkäyntiä. Hand ja Sanchez (2000) ovat havainneet, että sukupuolistunutta häirintää kohdatessaan lapsi saattaa samalla myös omaksua sukupuolistuneen häirinnän keinoja. Heidän mukaansa nämä toimintatavat voivat pahimmassa tapauksessa seurata lasta aikuisuuteen ja työelämään saakka (vrt. Huuki, 2016a). Hillin ja Kearlin (2011, s. 7) ja Renoldin (2013, s. 14) mukaan sukupuolistuneen häirinnän sivusta seuraaminen on yleistä, joten sivustaseuraajien näkökulmasta häirintä voi myös normalisoitua.

Huuki (2016b, s. 10) toteaa, että lasten välisen sukupuolistuneen häirinnän käsittelyn yhteydessä väheksytään usein ilmiöön johtavia *sukupuolistuneita valtasuhteita* ja hierarkioita sekä niihin johtavia moniulotteisia, perimmäisiä syitä. Tämän vuoksi keskustelussa tulisikin kiinnittää huomiota Huukin mukaan uhrin ja tekijän lisäksi vallalla oleviin asenteisiin ja sukupuolistaviin käytänteisiin. Huukin (2016a, s. 21) mukaan stereotypiat, hierarkiat ja normistot ovat tekijöitä, jotka voivat jäädä huomaamatta ja piiloon. Tämä voi aiheuttaa Huukin (2016a) mukaan huomattavia haittoja lasten kasvuun ja ihmissuhteisiin.

Sunnarin, Huukin ja Tallavaaran (2005, s. 13–14) mukaan sukupuolistunut häirintä ja sitä toistavat kulttuurit luovat kasvatusalalle haasteen työskennellä näiden sensitiivisten aiheiden parissa ihmisarvoa ja tasa-arvoa tukevasti. Sukupuolesta ja seksuaalisuudesta vaikeneminen johtaa Sunnarin ja kollegoiden (2005) mukaan siihen, että koulun sisällä toteutetut heteronormatiiviset käytänteet välittävät sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja sukupuolten välisiin suhteisiin liittyvää tietoutta ja arvoja. Tätä ei Sunnarin ja kollegoiden mukaan kasvatusyhteisöissä aina tiedosteta.

2.2.1 Tyttöihin kohdistuva sukupuolistunut ja seksuaalinen häirintä

Koska tutkimuksessamme mielenkiintomme kohdistuu tyttöjen kertomiin kokemuksiin, keskitymme tässä luvussa tyttöihin. Tutkimustieto *alakouluikäisten* tyttöjen kokemasta häirinnästä

on hyvin vähäistä. Kotimaisista tutkijoista Sunnari (2009), Sunnari, Huuki ja Tallavaara (2005) sekä kansainvälisistä Renold (2002; 2006; 2013) ovat keskittyneet myös tyttöjen näkökulmaan.

Renoldin (2013, s. 11) tutkimuksen mukaan tyttöihin kohdistuva verbaalinen seksuaalinen häirintä oli yleistä alakouluikäisten vertaissuhteissa. Tytöt tulivat sanallisesti häirityiksi myös vanhempien poikien taholta. Sunnarin ja kollegoiden (2005, s. 40) tutkimuksessa poikien toimesta tapahtuva tyttöjen ulkonäön kielteinen arvostelu oli yleistä. Sunnari ja kollegat (2005) havaitsivat tutkimuksessaan, että pojat kommentoivat ja arvostelivat yleensä tyttöjen ulkonäköä. Arvostelun kerrottiin olevan päivittäistä ja sitä tapahtui kasvotusten, mutta myös selän takana. Yksikään tutkimukseen osallistuneista tytöistä ei kertonut arvostelevansa julkisesti poikien ulkonäköä.

Saarikoski (2001, s. 222) mainitsee yhtenä nimittelyn vakavana muotona huoraksi leimaamisen, mikä saattaa altistaa uhrin seksuaalisten häirinnän ja tekojen kohteeksi. Myös Renold (2002) toteaa aikaisemmassa tutkimuksessaan pojilta tytöille kohdistuneessa heteroseksuaalissa häirinnässä ilmenneen väkivaltaista ja loukkaavaa kielenkäyttöä, mikä ilmentää vihaa tytösukupuolta kohtaan (*misogyny*). Tyttöjä haukuttiin muun muassa huorahtavin, tyttöjen asemaa halventavin termein (*bitch, slag, tart, slut*). Huukin (2016a, s. 23) mukaan *seksikkyy*s nähdään erityisesti tyttöjen näkökulmasta ristiriitaisena ilmiönä, jota voidaan käyttää sekä satuttamisen että miellyttämisen välineenä. Huuki (2016a) toteaa, että etenkin tytöt käsittävät tyttöytensä ja vartalonsa *seksuaalisesti haavoittuvaksi alueeksi*, jolloin häpäiseminen tai arvostelu voidaan kokea erityisen loukkaavana.

Useiden tutkimusten (Sunnari, 2009; Hill & Kearn, 2011; Renold, 2013) mukaan tyttöihin kohdistuva häirintä oli yleensä fyysistä. Renoldin tutkimuksessa (2013) seksuaaliseen häirintään liittyvät fyysiset teot ilmenivät esimerkiksi suutelemaan pakottamisena tai muina pakottavina seksuaalisina tekoina. Sunnarin (2009) mukaan tyypillisin tyttöjen kokema fyysisen häiritsemisen muoto oli takapuolen kouriminen. Sunnari (2009), Renold (2013) sekä Ashbaughm ja Cornell (2008, s. 26) ovat todenneet tutkimuksissaan, että tyttöihin kohdistunutta sukupuolistunutta ja seksuaalista häirintää tapahtui eniten poikien toimesta. Ainoastaan Sunnari (2009, s. 81) on havainnut tutkimuksessaan, että tytöt kohdistivat fyysistä seksuaalista häirintää myös toisiin tyttöihin.

Aaltonen (2008, s. 54) totaa, että tyttöjen kokema häirintä voi olla myös hienovaraisempaa huomiota, jonka uhri kokee häiritseväksi tai ärsyttäväksi, mutta joka ei määrity suoranaisesti sukupuolistuneeksi häirinnäksi. Hienovarainen häirintä voidaan Aaltosen mukaan kuitenkin kokea sukupuolistuneeksi tai seksuaaliseksi uhrin toimesta. Tämän kaltaiset häirinnän muodot olivat Aaltosen tutkimukseen (2008) osallistuneiden tyttöjen mukaan yleensä sellaisia, joista ei tarvitse tai ole sopivaa välittää.

Sunnarin (2009, s. 36) tutkimuksessa tytöt kokivat seksuaalista häirintää paljon ja toistuvasti esimerkiksi koululuokissa, käytävillä, koulun kerhoissa ja koulumatkoilla. Sunnarin mukaan koulut ovat otollisia paikkoja sukupuoli-identiteettien rakentamiselle, jaottelulle ja hierarkioille. Nämä prosessit sisältävät Sunnarin (2009) ja Renoldin (2002, s. 429) mukaan usein heteroseksismiä ja väkivaltaa seksuaalisen häirinnän muodossa. Ashbaughmin ja Cornellin (2008), Renoldin (2013) sekä Hillin ja Kearlin (2011, s. 7–8) tutkimuksissa tytöt kertoivat tulleen häirityiksi yleisimmin kasvotusten, mutta häirintää tapahtui myös sähköisissä kanavissa.

Huukin (2016a, s. 23) mukaan tytöt kokevat paineita sukupuoleen liittyvistä vaatimuksista ja siitä, että heidän tulisi vastata heteroseksuaalisia ihanteita. Tytöt kokevat Huukin (2016a) ja Renoldin (2002, s. 416) mukaan ympäristön luomaa painetta olla *oma itsensä*, kun samanaikaisesti heidän oletetaan mukautuvan yhteisön normien asettamaan muottiin. Myös Sunnari (2009) ja Renold (2002) toteavat, että poikien kohdistama seksuaalinen häirintä tyttöjä kohtaan sisältää heteroseksistisiä piirteitä.

Sunnarin (2009) mukaan tytöt eivät välttämättä kykene estämään häirintää ja he kärsivät siitä yksin. Häirintä aiheutti epämiellyttävyyden tunteiden lisäksi haavoittuvuuden, häpeän, pelon ja vihan tunteita. Osa Sunnarin tutkimukseen osallistuneista tytöistä ei halunnut puhua tapauksista, joissa heitä oli häiritty. Osa tytöistä raportoi häirinnän loppuneen, kun he olivat joutuneet käyttämään puolustuksenaan väkivaltaa. Renoldin (2013, s. 78) tutkimuksessa jotkut tytöt totesivat fyysisen ja verbaalisen kiusaamisen olevan keino asettua vertaissuhteissa tapahtuvaa pakottamista, kontrolloimista tai loukkaamista vastaan.

2.2.2 Seurustelunomaiset vertaissuhteet ja seurustelu

Anttila (2009, s. 19) toteaa, että kulttuuriimme syntyvät lapset omaksuvat jo varhain vaikutteita, jotka luovat mielikuvia parisuhteen merkityksistä. Anttila lisää, että varhaisnuorten elämään olennaisesti kuuluvat seurustelunomaiset suhteet heijastavat näitä vakituiselle parisuhteelle annettuja merkityksiä. Huukin (2016a, s. 24) mukaan lasten välisiä seurustelunomaisia kaverisuhteita voi muodostua jo ennen alakouluikää.

Kiilakosken (2012, s. 17) mukaan oppilaiden status jokapäiväisessä koulumaailmassa kehittyy ja muodostuu suhteessa toisiin oppilaisiin. Kiilakoski jatkaa, että koulussa oppilaat ovat tietoisesti jatkuvan tarkkailun ja arvioinnin kohteena sekä vertaistensa toimesta. Kiilakosken (2012, s. 17) ja Huukin (2016a, s. 24) mukaan lapsen tai nuoren asema muiden vertaistensa ympäröimänä kehittyy osana erilaisia *jäsenyyskamppailuja ja hierarkioita*. Tällä taas on Kiilakosken (2012) mukaan vaikutusta lapsen vertaissuhteisiin; millaisia ystävyyssuhteita tämä muodostaa ja minkälaisen statuksen lapsi saavuttaa toisten silmissä koulun sisäisissä hierarkioissa. Salmivalli (2005, s. 33) toteaa, että lapsen sosiaalinen asema kehittyy melko pysyväksi ja sen muuttaminen voi olla hankalaa.

Tolonen (2001) määrittelee seurustelun olevan monelle teini-ikäiselle ajankohtainen, *tärkeä haave*, jonka johdosta tytöt ja pojat tarkastelevat itseään ja vertaisiaan potentiaalisina seurustelukumppaneina. Tolonen lisää, että seurustelun kautta pohditaan myös omia sukupuolikäsityksiä sekä omaa paikkaa luokkayhteisössä. Lisäksi Tolonen (2001, s. 213–222) on havainnut, että seurusteluun liittyvät asiat herättävät koulumaailmassa huomiota ja seurustelu tuo tytöille ja pojille *aikuisuuden statusta*. Lasten välistä seurustelua pidetään myös Huukin (2016a, s. 24) mukaan yhtenä vertaissuhteiden sosiaalisena tapahtumana, johon yleensä liittyy myös muille vertaissuhteille ominaista *vallankäyttöä ja suosiojärjestelmiä*.

Tallavaara (2003, s. 30) puhuu tutkimuksessaan siitä, kuinka seurustelu kehittää seurustelevien oppilaiden asemaa luokan sisällä. Korkiamäen (2013, s. 113) sekä Kulmalaisen (2015) tutkimusten mukaan seurustelu vaikutti *yläasteikäisillä* nuorilla positiivisesti saatuun kaverisuosiin. Suosion nähtiin olevan yhteydessä itsevarmuuden kehittymiseen ja osallisuuden kokemukseen sosiaalisissa suhteissa. Tolonen (2001, s. 252) ja Saarikoski (2001, s. 222) tukevat tätä näkemystä, mutta he huomauttavat, että kouluympäristössä tapahtuva heteroseksuaalinen seu-

rustelukulttuuri luo positiivista mainetta yleensä vain pojille; tytön julkinen seurustelu voi vaikuttaa tytön maineeseen jopa negatiivisesti. Huuki (2016a, s. 22) toteaa tyttöjen seurustelunomaisiin suhteisiin liittyvien kokemusten julkituomisen tuovan usein huonon maineen tytöille, sillä se on yhdistetty poikien toimesta *epäpuhtauteen*, jolloin häirintä ja vihamielisyys tyttöjä kohtaan saattavat lisääntyä.

Huukin (2016, s. 24) mukaan seurustelu voi lasten mielestä itsessään tuntua mukavalta. Samaan aikaan siihen saattaa liittyä hierarkioita korostavaa häirintää, jolloin ahtaat käsitykset sukupuolesta ja seksuaalisuudesta tulevat vahvistetuiksi. Renold (2013, s. 77) toteaa, että lasten välillä käydään usein keskustelua siitä, kuka on seurustelumielessä pidetty, rakastettu tai haluttu. Renold (2013) lisää, että seurusteluun liittyy runsaasti sosiaalisia jännitteitä ja usein koulutoverit pyrkivät sekaantumaan asiaan seurustelevan parin joutuessa tarkkailun ja juoruilun kohteeksi. Tolonen (2001, s. 213–222) toteaa teini-ikäisten koulukulttuureja käsittelevässä tutkimuksessaan, että lapsen ymmärrys seksuaalisuudesta ja seurustelusta vaikuttaa sekä sukupuolten väliin että sukupuolten keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiin.

Renoldin (2013, s. 77) alakouluikäisten lasten seurustelukulttuuria koskevassa tutkimuksessa mukana olleet lapset kuvailivat seurustelun olevan jatkuvasti vertaisten seurannan ja arvioinnin kohteena. Lapset totesivat, että paine ystävyysuhteiden muuttamisesta seurustelusuhteiksi oli jatkuvaa. Renold (2013) tarkentaa lasten kokevan seurustelukulttuurin pakollisena, kollektiivisena ja hyvin julkisena käytäntönä. Nämä tilanteet Renoldia tulkiten yleensä paisuivat kahden yksilön välisistä koko vertaisryhmiä koskeviksi sosiaalisiksi tapahtumiksi. Myös Anttilan (2009, s. 131) mukaan varhaisnuorten seurustelunomaisissa suhteissa seurustelua ei nähdä ainoastaan kahden osapuolen välisenä asiana, vaan kyse on *sosiaalisesta*, kaikille yhteisestä *tapahtumasarjasta*.

Renold (2013, s. 77) osoittaa seurustelukulttuurin paineen koulussa linkittyvän lasten elämään tehden tyttöjen ja poikien välisistä, puhtaista ystävyysuhteista melkein mahdottomia. Renold (2006, s. 499; 2013, s. 89) toteaa, että sukupuolten välisessä vuorovaikutuksessa on lähes väistämättä läsnä heteroseksuaalisen jännite. Renoldin (2013, s. 89) tutkimukseen osallistuneet lapset kuvasivat sitä, kuinka mahdotonta poikien ja tyttöjen oli työskennellä yhdessä. Esimerkiksi vierekkäin istuminen, pelaaminen tai jopa koulutehtävien yhdessä tekeminen heteroseksuali-

soitiin. Tämä voi aiheuttaa lapsille paineita, koska siihen Renoldin (2006; 2013) mukaan sisältyy uhka tulla kiusatuksi. Osa lapsista koki seurustelun luovan turvaa kiusaamiselta (Renold, 2013, s. 89).

Renoldin tutkimuksessa (2013) poikien taholta ilmeni tyttöihin kohdistuvaa ehdottelua ja painostamista, jolloin osa tytöistä taipui poikien tahtoon, vaikka eivät olisi niin halunneet. Osa tytöistä ikään kuin antoi anteeksi poikien seksuaalisesti häiritsevät tuumat (*nasty*) viestit, koska he olivat ihastuneita (*in love*). Hill ja Kearl (2011, s. 7) ovat lisäksi todenneet, että tytöt kokevat poikia useammin painetta seurusteluun ja jonkun seksuaalisen teon toteuttamiseen.

Myös Tallavaara (2003, s. 30) on todennut tutkimuksessaan, että lasten väliset seurustelusuhteet herättävät kiinnostusta ja mahdollistavat tykkäämisasioilla kiusaamisen. Tallavaara on tutkinut *ärsyttämistä* 5–6 -luokkalaisten keskuudessa ja puhuu *heterohärnästä*. Tallavaaran aineistossa esiintyy laajalti samaan ilmiöön liittyvää toimintaa; lapset kiusoittelivat toisiaan epämieluisilla ihastumis- ja seurustelukuvioilla. Tallavaaran mukaan tämänkaltaisen ärsyttämisen oli monimuotoista, eikä kukaan oppilas voinut siltä välttyä. Myös Renold (2013) ja Huuki (2016a) ovat tehneet samankaltaisia havaintoja tutkimuksissaan. Tallavaara toteaa kuitenkin, että oppilaan suosiolla ja luokkayhteisön sisäisellä asemalla oli vaikutusta siihen, kuinka paljon oppilasta kiusoitellaan. Ihastumisasioilla häirittiin sen molempia osapuolia, mikäli tieto pääsi vuotamaan ulkopuoliselle. Tämä taas johti Tallavaaran mukaan siihen, että oppilaat joutuivat olemaan varuillaan rinnakkaisen sukupuolen kanssa, jotta eivät tulisi kiusatuiksi.

Renoldin (2013, s. 76) tutkimuksessa selvisi, että lapset kokevat ainoaksi vaihtoehdokseen osallistua tai olla sivustaseuraajana tilanteissa, joissa heteroseksuaaliselle seurustelukulttuurille ominaiset käytänteet ovat läsnä. Ilmiö korostuu erityisesti alakoulun viimeisillä luokilla. Renoldin (2013, s. 77) mukaan nämä ristiriitatilanteet koetaan usein hierarkkiseksi, sillä ne perustuvat vain harvoin keskinäiseen yhteisymmärrykseen. Renold (2013) toteaa pakottamisen ja häirinnän olevan keskeinen osa monia tyttö- ja poikaystäväkulttuureja. Kaikki lapset eivät kuitenkaan halua puhua näistä asioista aikuisen kanssa.

2.3 Tutkimustehtävä, tutkimuskysymys ja tutkimuksen paikantaminen

Tutkimuksemme tehtävänä on selvittää, millaista sukupuolistunutta häirintää alakouluikäisten tyttöjen vertaissuhteissa tapahtuu ja kuinka sukupuolistunut häirintä liittyy tyttöjen vertaissuhteisiin. Tutkimus rajattiin koskemaan tyttöjä, sillä haluamme selvittää tyttöjen kokemuksia aiheesta. Olemme tiivistäneet tutkimusongelmamme seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Mitä alakouluikäiset tytöt kertovat vertaissuhteissaan tapahtuvasta sukupuolistuneesta häirinnästä?

Kerronnallinen tutkimuksemme sijoittuu kasvatustieteellisen sukupuolentutkimuksen, tyttötutkimuksen ja lapsitutkimuksen kentille, sillä tiedontuottajina ja kohteina ovat 10–12 -vuotiaat lapset. Näin ollen koemme tarpeelliseksi määritellä lapsuuden käsitteen lapsitutkimuksen rinnalla. Gobnikin (2010, s. 18) mukaan lapsuus on ajanjakso, jossa lapsi on riippuvainen aikuisen huolenpidosta. James ja James (2008, s. 23) luonnehtivat lapsuuden käsitteen olevan universaali sosiaalinen rakennelma, joka yhteiskunnista riippumatta pysyvä ominaisuus. Tutkimuksen fokuksena on lasten kertoma tieto (ks. Karlsson, 2012, s. 19), jota analysoimme sukupuolinäkökulmasta.

Tutkimusaiheemme keskittyy alakouluikäisten tyttöjen kertomuksiin, joita tutkimme ja peilaamme aineistoomme lapsitutkimuksen lisäksi sosiologian ja tyttötutkimuksen (ks. luku 2.2) tieteenaloihin liittyvien teorioiden valossa. Karlssonin (2012, s. 18) mukaan lapsia koskettava tutkimus liittyy yleensä alakouluikäisiin tai sitä nuorempiin lapsiin. Lapsiin kohdistuva tutkimus korostaa Karlssonin (2012) mukaan lasten toiminnan sidoksisuutta lasten lähellä olevaan ympäristöön, aikaan, muihin tekijöihin sekä heidän tarkoituksiinsa. Ymmärrämme oman tutkimuksemme kautta muut tekijät lasten lähellä oleviin toimijoihin eli vertaisiin ja aikuisiin.

Toisin kuin lapsitutkimuksessa, tyttötutkimuksessa sukupuoli näyttäytyy olennaisena tutkimusta ohjaavana tekijänä. Tyttötutkimuksessa keskitytään Ojasen (2011, s. 13-19) mukaan erilaisiin naistutkimukselle tyypillisiin *teorioihin ja metodisiin pohdintoihin*. Keskeisiksi tyttötutkimuksen teemoiksi Ojanen luettelee identiteetin, ruumiillisuuden, seksuaalisuuden. Ojanen mainitsee lisäksi eräiksi tyttötutkimuksen teemoiksi sukupuolittuneet käytänteet ja vallan, joita myös me tarkastelemme.

Tässä tutkimuksessa aineisto on kerronnallinen ja se on tuotettu luovien ja toiminnallisten menetelmien avulla lapsille järjestetyissä työpajoissa. Aineisto rakentuu yhteisistä ryhmäkeskusteluista sekä itsenäisistä kirjoituksista. Lisäksi hyödynnämme työpajoissa kirjoitettuja työpajamuistiinpanoja aineiston tukena niiltä osin kuin koemme sen tarpeelliseksi. Koemme, että tämä metodinen ote on sopivin lähestyttäessä arkaa ja sensitiivistä tutkimusaihetta (Nixon, 2016), sillä toiminnallisuus on ohjannut työpajoja tutkimukseen osallistuvien tyttöjen ehdoilla. Keskusteluun osallistuneet tytöt ovat nostaneet esiin juuri niitä teemoja, jotka olivat kullekin tyttöryhmälle merkityksellisiä. Olemme halunneet tuoda tutkimuksessamme esiin lasten äänet ja korostaneet lasten aktiivisuutta ja asiantuntijuutta. Ryhmäkeskusteluissa lapset ovat tiedon tuottajia, mutta tutkijoina olemme pyrkineet Karlssonia (2012, s. 24) mukaillen vastavuoroisuuteen ja yhteisöllisyyteen.

3 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen kerronnallista lähestymistapaa, johon tutkimuksemme pohjautuu. Esittelemme tutkimusprojektimme toteuttamisen vaiheita projektin suunnittelusta sen toteuttamiseen, taltiointiin ja näiden vaiheiden jälkeiseen työskentelyyn. Avaamme tarkemmin työpajoissamme syntynyttä aineistoa, joka on tuotettu luovien ja toiminnallisten tutkimusmenetelmien keinoin. Pureudumme myös ryhmäkeskusteluun osana aineiston tuotantoa. Käsitlemme tutkimuksen eettisyyttä ja tutkijan positiota, sillä ne ovat olleet tutkimusaiheen sensitiivisyyden johdosta erityisen merkittävä osa koko tutkimusprosessia. Luvun lopussa esittelemme, kuinka tulkitsemme aineistoa tässä tutkimuksessa kerronnallista analyysimenetelmää hyödyntäen.

3.1 Kerronnallinen tutkimus

Tämä tutkimus on kerronnallinen tutkimus. Hänninen (2018, s. 192–195) toteaa, että kerronnallista otetta käytetään tutkimuksessa, jonka aineistona hyödynnetään tarinan tai kertomuksen käsitteitä. Tässä tutkimuksessa käytämme *kertomuksen* käsitettä. Aineisto voi olla kirjoitettua tai puhuttua. Käytämme tässä työssä molempia aineistomuotoja rinnakkain. Kertomuksia on tuotettu keskustellen ja kirjoittaen.

Hännisen (2018) mukaan kerronnallinen lähestymistapa sopii tutkimukseen silloin, kun ihminen ymmärretään *aktiivisena, merkityksiä antavana toimijana* ja kun elämänkaari nähdään *prosessinomaisena, kielellisesti tulkittuna, aikaan ja paikkaan sidottuna* (Hänninen, 2018; Laitinen & Uusitalo, 2008, s. 110). Smithin (1980, s. 232) määritelmä kerronnalliselle tutkimukselle on seuraava: joku kertoo jollekin toiselle, että jotakin tapahtui. Heikkisen (2018, s. 176) toteaa kerronnallisen tutkimuksen olevan *tutkimusmetodin* sijasta enemmänkin tutkimuksellinen lähestymistapa tai *taustafilosofia*. Heikkisen (2018) mukaan kerronnallisuus voidaan nähdä ihmiselle lajityypillisenä keinona käsittää todellisuutta ja itseään, sekä rakentaa ymmärrystä ympäröivästä maailmasta ja sen tapahtumasta.

Heikkisen (2018, s. 176) mukaan kerronnallisuuden käsitteen juuret ovat latinan kielessä, jossa sana *narratio* käännetään kertomukseksi ja *narrare* verbi tarkoittaa kertomista. Englannin kielessä kertomus käännetään sanaksi *narrative* ja kertoa verbiksi *narrate*. Heikkistä (2018, s. 172) mukaillen narratiivisuudesta puhutaan myös *kertomuksellisuutena* tai *kerronnallisuutena*,

mitkä ovat termien suomenkieliset versiot. Käytämme tässä tutkimuksessa narratiivisuuden sijaan sanaa *kerronnallisuus*, koska käsitämme sen avaavan paremmin kerronnallisuuden merkitystä narratiivisuuden käsitteen sijaan. Heikkinen (2018) korostaa kerronnallisuuden eroavan kertomuksellisuudesta siten, että kerronnallisuus sisältää myös kertomisen prosessin (Manning, 2016, s. 46), kun taas kertomuksellisuus tähtää suoremmin lopputulokseen. Koska mielenkiintomme suuntautuu kertomusten lopputulosten lisäksi kertomisen tapaan ja prosessiin, on perusteltua käyttää kerronnallisuutta tutkimustamme ohjaavana lähtökohtana.

Koska kerronnallisen tutkimuksen viitekehys on väljä (Chase, 2018, 547; Heikkinen, 2018), avaamme tässä työssä, mitä kertomus tarkoittaa ja kuinka ymmärrämme sen. Kerronnallisen tutkimuksemme tavoitteena on Heikkistä (2018, s. 172) mukaillen tuottaa aineisto, joka koostuu pienistä kertomuksista (Georgakopoulou, 2007, s. 40). Käsitämme tyttöjen kertomukset Georgakopouloun (2007) mukaan pieniksi kertomuksiksi (*small stories*), joissa vaikuttavat keskeisesti vuorovaikutteisuus, vuoropuhelu sekä katkelmallisuus (Salmi-Niklander, 2009, s. 9). Katkelmallisuudella tarkoitamme yhtäkkisiä tilanteita, jotka muodostuivat spontaanisti keskusteltaessa erilaisista aihepiireistä. Tarkoituksenamme on siis selvittää, mitä tutkimukseemme osallistuneet tytöt *kertovat* sukupuolistuneesta häirinnästä. Tutkimme sitä, minkälaisia pieniä kertomuksia heidän yhteisistä keskusteluistaan ja omakohtaisesti kirjoitetuista kokemuksista syntyy.

Chase (2018, s. 547) esittelee teorian, jonka myötä käsitämme kertomuksen määritelmän olevan sosiaalinen vuorovaikutteinen tuotos, joka ilmentää sosiaalista esitystä (*performance*); kuinka tutkimukseemme osallistuvat tytöt ilmaisevat itseään ja tunteitaan sekä minkälaista ei-kielellistä viestintää keskusteluissa ja yhteisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu. Georgakopoulouta (2007, s. 40) lainaten tulkitsemme kertomusten muodostuvan osana tyttöjen vuorovaikutuksen kehityskaarta; pienet kertomukset syntyvät, etenevät ja muuttavat muotoaan yhteisten keskusteluiden aikana.

Georgakopoulou (2007 s. 40–55) tuo esiin neljä erilaista pienten kertomusten tyyppiä, joista kaksi sopivat kuvaamaan tutkimukssamme mukana olleiden tyttöjen vuorovaikutuksessa syntyneitä pieniä kertomuksia. Georgakopouloun (2007) esittelemistä kertomustyypeistä uutiset (*breaking the news*) ja jaetut kertomukset (*shared stories*) kuvaavat ymmärryksemme mukaan parhaiten tyttöjen muodostamien pienten kertomusten luonnetta. *Uutiset*-tyyppisissä kertomuksissa käsiteltiin parhaillaan tapahtuvia, ajankohtaisia asioita, joita tytöt aktiivisesti yhteisesti

keskusteluissaan kertoivat. *Jaettuja kertomuksia* luonnehti se, että ne olivat tytöille jo entuudestaan tuttuja. Jo lyhyt viittaaminen aiheeseen riitti siihen, että muut keskustelussa mukana olleet tytöt ymmärsivät mistä on kyse.

Kohosen (2011, s. 203) mukaan kerronnalliselle tutkimukselle on keskeistä, ettei tutkimuksen merkityksiä muodosteta etukäteen ennalta valitun teorian myötä. Heikkisen (2002, s. 190) mukaan kerronnallisessa tutkimuksessa olennaista on se, kuinka yksilöt antavat asioille kertomuksessaan merkityksiä. Kohosen (2011, s. 203) ja Heikkisen (2002, s. 190) lähtökohtia hyödyntäen tutkimme tyttöjen keskusteluissa ja niistä syntyvissä kertomuksissa ilmeneviä merkityksiä, jotka liittyvät tyttöjen arkeen ja todellisuuteen. Kertomukset rakentuivat ennalta määritellyn aihepiirin ympärille, koska keskustelun avaukset olivat ennalta suunniteltuja. Tutkimuksemme osallistuneiden tyttöjen keskusteluista nostimme esiin teemat, joista teoreettinen viitekehys lopulta muodostui.

Syrjälää (2008, s. 177) mukaillen ymmärrämme kertomusten tuovan esiin kertojan subjektiivisten kokemusten lisäksi sidoksisuutta yhteisöön ja kulttuuriin, jossa tytöt elävät. Syrjälän lähtökohtaa hyödyntäen käsitämme, että kertomusten myötä on mahdollista ymmärtää tutkimuksemme tyttöjen menneisyyttä ja tulevaisuutta. Myös Bambergiin ja Georgakopouloun (2008, s. 378–379) viitaten havaitsemme, että kertomuksissa tytöt rakentavat, kokeilevat ja luovat aktiivisesti minuuttaan ja identiteettiään. Näitä kutsutaan Bambergin ja Georgakopouloun (2008) mukaan vuorovaikutuskertomuksiksi (*narratives-in-interaction*). Bambergin ja Georgakopouloun tapaan ymmärrämme, että kertomusten myötä on mahdollista tutkia, miten ihmiset luovat ja rakentavat jokapäiväisissä kertomuksissaan omaa käsitystään siitä, keitä he ovat.

Ymmärrämme kerronnallisuuden (Syrjälä, 2008, s. 183) olevan tärkeä kommunikaatioväline, sillä se avaa tilan kokemusten jakamiseen sekä ymmärtämiseen. Tutkimustilanteet mahdollistivat havaintojemme mukaan tyttöjen välisen vuorovaikutuksen ja keskustelun ryhmänä. Tämä on sekä Syrjälän (2008) että Hyvärisen ja Löyttyniemen (2009, s. 189–190) mukaan yksi tapa tuottaa kerronnallista aineistoa. Syrjälään (2008) viitaten koimme tutkijan näkökulmasta tutkimustilanteet merkityksellisiksi kokemusten vaihdon sekä ongelmatilanteiden käsittelyn mahdollistajiksi. Hyvärisen ja Löyttyniemen (2009, s. 190) mukaan kertomuksissa tapahtumia ja niiden suhteita sovitetaan toisiinsa. Tämän näkökulman myötä havaitsimme tyttöjen kertaavan tapahtumia ja pureutuvan niiden sisältöihin ja merkityksiin yhteisesti. Keskustelut lähtivät usein

käyntiin yhdestä avaavasta kommentista, jonka jälkeen muut tytöt yleensä täydensivät aiempaa puheenvuoroa kertoen oman näkökulmansa samasta tapahtumasta:

TP: Minkälaisia ne kovis pojat on ja minkälaiset on semmosia...?

Fanni: Ilkeitä

Hanna: Nii... Uskaltaa kiroilla tunnilla ja...

Fanni: Nii ja uskaltaa sille tehdä opettajaa vastaa ja tälle. Ne just ne kiltit ei uskalla tehdä mitään, ne vaan tekee tehtäviä

JJ: Sanooko teijän, puuttuuko teijän opettaja jotenkin siihen, jos vaikka kiroilee tai jotain?

Fanni: Joskus se huutaa. Joskus se huutaa pojille, jos ne vaikka ja tota

Hanna: Ainaki kolmosella mejän opettaja sano yhelle mejän luokkalaiselle...

Fanni: Että "turpa kii!" Se vaa huus ko se oli niin vihanen.

Hanna: Joo ja sitten se sano, että "älä jauha paskaa!"

Fanni: Se vaa oikeesti suuttu, ku pojat ei totellu sitä.

Jade: Nii sitte, ku me sanottiin, että "tuola pojat riehuu", niin se sano, että "tää on täyttä hellv..."

Hanna: ...sinkiä...

(R, s. 61)¹

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2009, s. 189–190) määrittelevät, että kertomus on tiedonjakamisen ja vuorovaikutuksen väline. Yleisesti pidetään tärkeänä myös sitä, kuinka ja missä järjestyksessä asiat kerrotaan. Tutkimuksessamme Hyväristä ja Löyttyniemeä mukaillen tyttöjen kertomuksilla tuotiin ja annettiin ilmi tapahtumia, joita he olivat kokeneet sekä koulussa että vapaa-ajalla. Keskustelut perustuivat luottamuksellisuuteen, jota myös Hyvärinen ja Löyttyniemi (2009) korostavat kertomusten syntymisessä. Käsitämme tyttöjen kertomusten välittävän lisäksi sanatonta tietoa ja jaettuja olettamuksia ympäröivästä kulttuurista. Ymmärrämme kertomusten tapojen olevan luonteeltaan erilaisia ja niiden sisältävän erilaisia merkityksiä eri ihmisille. Kertomukset tuotettiin esimerkiksi suullisesti yhteisissä keskusteluissa tai kirjallisesti nimettömänä yksin.

Hyvärisen ja Löyttyniemen (2009) mukaan muutos ja prosessi ovat niitä ominaisuuksia, jotka tekevät kertomuksesta ja sen tutkimisesta mielenkiintoista. Prosessinomaisuuteen viitaten useimmat keskustelut kehittyivät tutkimuksessamme hämmentyneestä alkutunnustelusta ja jännityksestä paikoitellen hyvinkin vapautuneeseen ja pirskahtelevaan vuoropuheluun. Heikkistä (2002, s. 189) lainataksemme tuotettu tieto on monipuolinen ja kerroksellinen kertomusten

¹ R, 61 on koodi. Jokaisella keskustelulla ja kirjoituksella on oma koodinsa, jotta projektissa mukana olleet tutkijat pystyvät tunnistamaan, mistä työpajasta on kyse. Litterointien yhteydessä koodasimme keskustelut työpajaan viit-
taavalla kirjaimella ja litterointitekstin sivunumerolla.

joukko, eikä se pelkisty yhtenäiseen tai yleismaailmalliseen *suureen kertomukseen*. Kuten tutkimuksestamme käy ilmi, tieto muodostuu tyttöjen kerronnasta, jotka nivoutuvat toisiinsa muodostaen yhtenäisiä pieniä kertomuksia (Georgakopoulou, 2007, s. 40).

Kerronnallinen tutkimus poikkeaa Heikkisen (2002) mukaan kertomuksia korostavalla tutkimusotteellaan muista laadullisen tutkimuksen menetelmistä, joissa tutkimustieto kootaan yleensä etukäteen toteutetuilla tiedonkeruumenetelmillä. Tapauksessamme kokosimme aineiston työpajoissa, joissa lähestyimme tutkimusaihettamme luovin ja toiminnallisin menetelmin. Tärkeää on lopputuloksen sijaan itse prosessi (Manning, 2016). Heikkisen (2002) mukaan merkityksiä annetaan tutkijan oman tulkinnan ja käsitteenmuodostuksen kautta. Olemme nostaneet aineistostamme esiin teemoja, joiden mukaan olemme nimenneet tutkimuksessamme käytettävät käsitteet. Tässä tutkimuksessa sovellamme aineistoa analysoidessa temaattista narratiivien analyysiä, jossa kertomukset luokitellaan teemoittain.

3.2 Tutkimuksen toteutus

Tuija Huukin johtama tutkimusryhmä etsi tammikuussa 2018 Oulun yliopistosta jäseniä #Me-Too Post Scriptum –tutkimusprojektiin. Tarkoitus oli tutkia alakouluikäisten vertaissuhteissa tapahtuvaa seksuaalista häirintää. Sovimme yhteisen tapaamisen projektista kiinnostuneiden kanssa ja muodostimme tutkimusryhmän, joka koostui kahdesta yliopiston tutkijasta ja viidestä opiskelijasta. Projektin toteuttamista edelsi suunnittelujakso, joka sisälsi toiminnallisen, kahden tunnin mittaisen työpajan suunnittelemisen. Suunnittelu toteutettiin useiden tapaamisten tuloksena. Ystävänpäiväteemaisessa työpajassa käsitelimme aihetta lapsilähtöisesti, luovien ja toiminnallisten menetelmien avulla.

Ennen työpajojen järjestämistä tutkijat Tuija Huuki ja Suvi Pihkala lähettivät sähköpostitse työpajakutsuja Oulun kaupungin perusopetusjohtajalle sekä Oulun seudulla toimivien alakoulujen rehtoreille. Projektiin mukaan ilmoittautuneille koululuokille toimitettiin tutkimuslupahakemukset, joihin pyysimme tutkimukseen osallistuvien lasten sekä heidän huoltajansa suostumusta. Tutkimuslupahakemuksissa oli lasten ja huoltajien suostumusta kysyttäessä kerrottu tutkimuksen ja työpajan sisällöstä. Tutkimuslupahakemukset kerättiin allekirjoitettuina takaisin projektin edetessä. Lopulta Huukin johtama projekti toteutettiin työpajana kahdeksalle oululai-

selle koululuokalle luokka-asteilla 5–6 tammi-helmikuussa vuonna 2018. Toiminnallisiin työpajoihimme osallistui noin 150 oppilasta, joista noin puolet oli tyttöjä ja puolet poikia. Tyttöjä oli jokaisessa työpajassa viidestä neljääntoista. Työpajat pidettiin luokkakohtaisesti, mutta saman luokan tytöt ja pojat olivat omissa työpajoissaan. Jaottelun eettistä puolta pohdimme luvussa 3.3.

Projektissa mukana ollut työryhmä jakaantui pitämään työpajoja tytöille ja pojille. Me ohjaisimme tyttöjen työpajat yhdessä kolmannen opiskelijan, Maiju Isosaaren kanssa. Kaksi muuta opiskelijaa, Maija Rautio ja Iiris Korva ohjasivat työpajat pojille. Tutkijat Tuija Huuki ja Suvi Pihkala osallistuivat vuoroin molempiin. Heidän tehtävänään oli osallistua työpajoihin epämuodollisemmin, tarkkailijan roolissa. Tarvittaessa he ohjasivat apuna, osallistuivat tuolileikkiin ja toimivat keskustelun tukena. Projektista syntyy työmme lisäksi kandidaatin työ (Isosaari, 2019), pro-gradu työ (Korva & Rautio, 2019) sekä vertaisarvioitavia että kansainväliseen tiedelehteen julkaistavia artikkeleita (Pihkala & Huuki, tulossa a; Pihkala & Huuki, tulossa b).

Aloitimme jokaisen työpajan lyhyellä esittelykierroksella sekä työpajan aiheeseen liittyvällä alustuksella. Työpajojen opettajajohtoinen osuus pidettiin lyhyenä ja työpajojen pääpaino oli toiminnallisessa osuudessa, sillä halusimme jättää tilaa lasten pohdinnalle ja kysymyksille. Lapsille järjestetyt työpajat koostuivat kolmesta osasta, joita olivat **(1.)** toiminnallinen tuokio lasten vertaissuhteisiin liittyvästä häirinnästä, **(2.)** lasten omista ja muiden lasten kokemuksista keskusteleminen ja kirjoittaminen sekä **(3.)** ystävänpäiväkortin valmistaminen. Työpajojen tuotoksina valmistui lasten kokemuksia sisältäviä ystävänpäiväkortteja. Työryhmä lähetti kortit lasten valitsemille kansanedustajille, ministereille ja vuoden 2018 presidenttiehdokkaille. Avaamme edellä esiteltyjä työpajan vaiheita seuraavaksi tarkemmin.

Alustuksen jälkeen aloitimme empiirisen osion **(1.)**, leikin nimeltä *polttava tuoli*, josta puhumme tässä työssä myös nimellä *tuolileikki*. Esitimme lapsille ennalta määritellyjä tutkimusperustaisia kysymyksiä ja väittämiä erilaisista teemoista. Lapsilla oli mahdollisuus vastata esittämiimme avoimiin kysymyksiin, mikäli halusivat tai kokivat vastaamisen tarpeelliseksi. Kysymyksiin vastaaminen tapahtui työpajan alussa tuolileikin lomassa; jos lapsi vastasi kysymykseen tai väittämään *kyllä*, tuli hänen vaihtaa paikkaa. Halusimme Karlssonin (2012, s. 47) periaatteita mukaillen antaa lapselle mahdollisuuden kieltäytyä vastaamasta. Jos lapsi vastasi *ei*, tai hän ei pystynyt ottamaan kantaa, sai hän pysyä paikoillaan. Olimme laatineet ennalta tuolileikkiä ohjaavan listan väittämistä ja kysymyksistä (ks. liite 1).

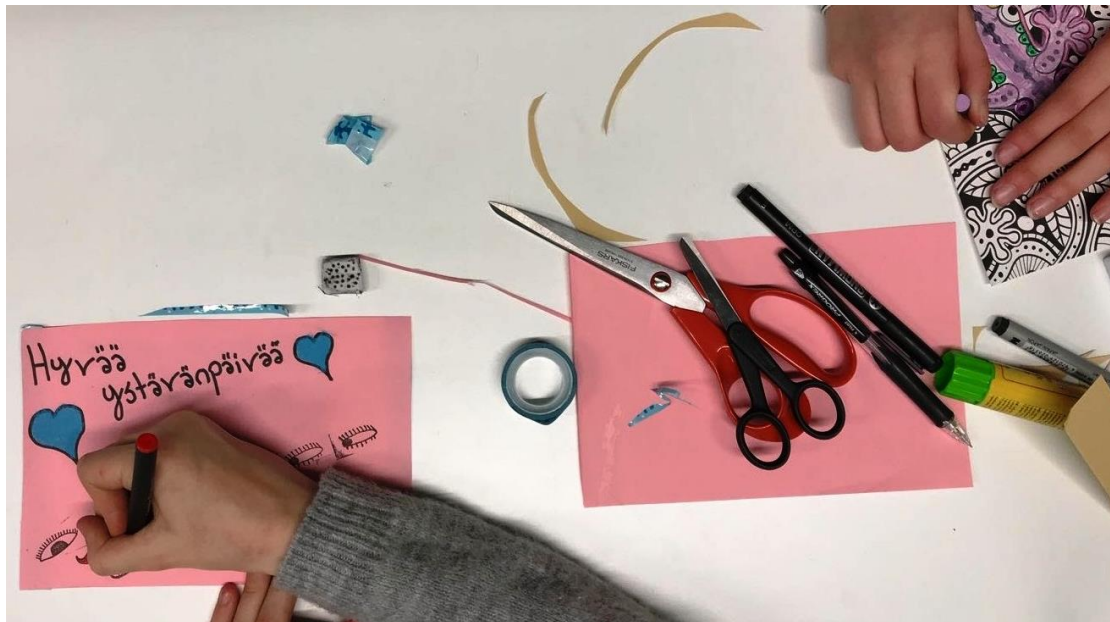
Tutkimuksemme teoria ohjasi keskustelukysymysten muodostamista, sillä halusimme käsitellä aihepiiriä laajemmin ja sen myötä tarkastella, minkälaisia keskusteluja teemoihin liittyen syntyi. Kysymyksiin ja väittämiin liitetyt lisäkysymykset sen sijaan syntyivät työpajoissa tilannekohtaisesti. Näin ollen yksikään työpaja ei ollut sisällöltään täysin samanlainen, vaan keskusteluiden aiheet ohjautuivat lapsille merkityksellisiin aihepiireihin osallistujien toimesta. Keskusteluissa syntyneet lasten kertomukset painottuivat työpajoissa selkeästi tiettyihin teemoihin, jotka ohjasivat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostumista. Teemat käsittelivät ka-verisuhteita, niiden haasteita sekä tyttöinä ja poikana olemiseen liittyviä asioita. Puhuimme myös ulkonäköön ja seurusteluun sekä tykkäämiseen liittyvistä asioista. Lisäksi keskustelimme edellä mainittuihin teemoihin liittyvästä häirinnästä.

Tuolileikin jälkeen pysähdyimme lasten kanssa lukemaan muiden saman ikäisten tyttöjen ja poikien kirjoittamia, sukupuolistuneeseen häirintään liittyviä kokemuksia (2.). Kokemukset oli kirjoitettu pienille paperilapuille. Ensimmäisiin työpajoihin koostimme kokemukset omista lapsuudenmuistoistamme sekä Tuija Huukin aiemmasta tutkimusaineistosta. Työpajojen edetessä lapset kirjoittivat meille lisää kokemuksia muiden lasten kanssa jaettaviksi, joten hyödynsimme niitä seuraavissa työpajoissa. Ensimmäisissä työpajoissa kokemukset olivat esillä luokan seinällä, jolloin lapset saivat tutustua niihin itsenäisesti. Kesken projektin päätimme lukea kokemuksia ääneen yhdessä lasten kanssa, koska tällä tavoin saimme herätettyä enemmän keskustelua. Arvoimme jokaiselle lapselle kokemuksen, jonka tämä sai lukea muille ääneen.

Kokemusten lukeminen yhdessä oli myös eräänlaista luotettavuuden tarkastelua tutkimuksemme kannalta, sillä saimme samalla kokonaiskuvan siitä, tunnistavatko lapset kokemuksiksi kirjoitettuja tilanteita. Keskustelimme muun muassa siitä, kuinka lapset samastuivat muiden kertomuksiin ja pohdimme, miltä lapsesta on mahtanut tuntua kohdattuaan kertomuksensa mukaisen kokemuksen. Joissakin tilanteissa lapset eivät olleet halukkaita lukemaan ääneen kokemusta, joka heille oli arvottu. Näissä tilanteissa totesimme, että kokemuksen voi jättää lukematta, mutta halutessaan lapsi voi lukea myös toisen kokemuksen.

Totesimme kokemusten lukemisen ja niistä keskustelemisen virittävän lapsia omien kokemusten muistelemiseen ja tämän myötä kirjoittamiseen. Kokemusten lukemisen jälkeen lapset saivat kirjoittaa paperilapuille omista mieleen juolahtavista kokemuksistaan, joihin liittyy nähty, kuultu tai koettu tilanne vertaissuhteissa tapahtuvasta häirinnästä. Joissakin työpajoissa huomasimme, että kirjoittaminen oli lapsille keskustelemista luontaisempi toimintatapa. Kokemuksiin

syventymisen jälkeen lapset saivat askarrella ystävänpäiväkortit valitsemilleen kansanedustajille (3.). Korttiin liimattiin paperilappu, johon lapsi oli aiemmin kirjoittanut oman kokemuksensa. Kaikki kortin askarrelleet lapset osallistuivat työpajaan, mutta ryhmäkeskusteluissa läheskään kaikki lapset eivät olleet äänessä.



Kuva 1. Korttien askartelua.

Jotkut lapset halusivat kirjoittaa useamman kokemuksen, jolloin lapsi saattoi askarrella useamman kortin. Vaihtoehtoisesti lapset saivat jättää paperilaput irrallisiksi, jotta niitä voitaisiin lukea myöhemmissä työpajoissa. Lapset saivat mahdollisuuden myös askarrella ystävänpäiväkortteja, jotka he jättivät ilman kertomuksia. Kun olimme lähettämässä kortteja kansanedustajille, yhdistelimme tyhjiä kortteja ja irrallisia kokemuksia sisältäviä paperilappuja yhtenäisiksi korteiksi. Näin lasten tekemät kortit päätyisivät joka tapauksessa vastaanottajilleen ja heidän kertomuksensa tulisivat kuulluiksi. Lähetettävien korttien väliin liitettiin tietolehtinen lasten vertaissuhteissa tapahtuvasta häirinnästä sekä projektin toteuttamisesta. Projektista tehtiin nettisivut (<https://metoopostscript.wordpress.com>), joissa kerrottiin lisätietoa projektista.

Tässä tyttöjä koskettavassa tutkimuksessa aineiston tallentamisessa hyödynnettiin erilaisia menetelmiä (ks. taulukko 2.), joita olivat keskustelujen videointi, tyttöjen kirjoittamat kokemukset sekä työryhmän kirjoittamat muistiinpanot. Työpajojen aikana tuolileikin ja keskusteluiden lomassa syntyneet vuoropuhelut ja niistä syntyvät kertomukset toimivat tutkimuksemme pääasiallisena aineistona. Tutkimuksemme toisena tärkeänä aineistomuotona hyödynnämme tyttöjen

kirjoittamia kertomuksia. Paperilapuille ja ystävänpäiväkortteihin kirjoitetut kokemukset tallennettiin tutkimuskäyttöön skannaamalla.

Työpajat kuvattiin videolle yleensä kahdella videokameralla, jotka oli sijoitettu eri puolille luokkaa niin, että kuvassa näkyisi kokonaiskuva luokkahuoneesta. Videomateriaalia tyttöjen työpajoista on yhteensä noin 12 tuntia ja 30 minuuttia. Katsoimme läpi koko videoaineiston, mutta litteroimme keskusteluista ainoastaan tämän tutkimuksen kannalta olennaiset keskustelut, eli ne tilanteet, joissa käsiteltiin lasten vertaissuhteessa tapahtuvaa sukupuolistunutta häirintää. Keskusteluja litteroitiin yhteensä 77 sivua, sanamäärällä 18946. Litteroinnin yhteydessä vaihdoimme osallistujien nimet peitenimiksi. Haastattelijoiden nimet on merkitty nimimerkeillä. Litterointien yhteydessä koodasimme keskustelut työpajaan viittaavalla kirjaimella ja litterointitekstin sivunumerolla (esim. R, s. 34).

Ystävänpäiväkortteja, joissa tytöt kirjoittavat sukupuolistuneesta häirinnästä, valmistui 78 kappaletta. Korttien sisältämät tekstit ovat videoiden tavoin tärkeä osa tutkimuksemme aineistoa. Jokainen kirjoitettu kokemus on litteroitu. Kirjoitetut kokemukset olemme koodanneet numerojärjestykseen siten, että työryhmän jäsenet voivat tunnistaa, mistä työpajasta on kyse (esim. 124R4).

Tutkimuksen täydentävänä aineistona hyödynsimme työpajamuistiinpanoja. Pajojen aikana saatoimme käydä kahdenkeskisiä pieniä keskusteluhetkiä lasten kanssa, joita olemme kirjoittaneet työpajamuistiinpanoiksi sen vuoksi, etteivät ne välttämättä näy ja kuulu videoilla. Muistiinpanoihin on kirjoitettu yhteisesti myös tekemiämme havaintoja sekä muita työpajojen jälkeisiä ajatuksia. Työryhmä kävi työpajojen jälkeen eri kokoonpanoilla yhteisiä keskusteluja. Näitä keskusteluja emme kuitenkaan litteroineet, mutta hyödynsimme niitä työpajamuistiinpanojen kirjoittamisessa. Työryhmän yhteisesti tekemä koonti on 15-sivuinen ja hyödynsimme sitä niiltä osin, kuin se koskettaa tutkimusaihettamme. Kaikki tutkimusmateriaali on tallennettu ulkoisille kovalevyille jatkokäsittelyä varten.

AINEISTOMUOTO	MÄÄRÄ
VIDEOIDUT TYTTÖJEN TYÖPAJAT / RYHMÄKESKUSTELUT (12 H 30 MIN)	LITTEROITUA TEKSTIÄ 77 S. / 18946 SANAA
TYTTÖJEN KIRJOITTAMAT KOKEMUKSET	LITTEROITUA TEKSTIÄ 9 S. / 2128 SANAA
TYÖRYHMÄN TYÖPAJAMUISTIINPANOT	15 S. / 5322 SANAA
YHTEENSÄ	101 S. / 26396 SANAA

Taulukko 2. *Tutkimusaineistot*

3.2.1 Luova prosessi aineiston tuotannon menetelmänä

Tämän tutkimuksen aineiston tuotannon menetelmäksi on valittu luovat ja toiminnalliset menetelmät. Tutkimuksen aineistona hyödynnämme luovan, kehollisen leikin ohessa syntyneitä ryhmäkeskusteluja sekä tyttöjen kirjoittamia kokemuksia, jotka on liitetty taiteen keinoin valmistettuihin kortteihin. Darbyshire, MacDougall ja Schiller (2005, s. 419–420) toteavat, että luovat ja taidelähtöiset työskentelytavat ovat lapsilähtöisiä lähestymistapoja. Ymmärryksemme mukaan näillä menetelmillä tutkimuksissa tuodaan ainutlaatuisesti esiin yhdessä lasten kanssa tuotettu tieto.

Darbyshiren ja kollegoiden (2005) mukaan luovat tutkimusmenetelmät tarjoavat tutkijoille uusia näkökulmia ja ymmärrystä aihepiireihin, joita voisi olla perinteisin tiedonhankintamenetelmien haasteellista selvittää. Renold, Bragg, Jackson ja Ringrose (2017, s. 34) toteavat, että tutkimuksen kentällä pyritään siihen, että lapset kykenisivät tuomaan esiin kokemuksiaan, jotka ovat heille tärkeitä. Renold (2016; 2018) onkin todennut luovat tutkimusmenetelmät sensitiivisten aihepiirien käsittelyssä toimiviksi tutkiessaan sukupuolistuneeseen häirintään kietoutuvia kysymyksiä, kuten teini-ikäisten tyttöjen kokemaa seksuaalista häirintää.

Taideperustaiset tutkimuskäytännöt limittyvät Leavyn (2017a) mukaan kvalitatiiviseen tutkimukseen. Leavy (2017a, s. 191) ja Creswell (2007, s. 57) toteavat taideperustaisten tutkimuskäytäntöjen olevan luonteeltaan erittäin monipuolisia, sillä niissä voidaan hyödyntää kaikkia

taiteen lajeja. Metodologisesti tällaiset käytännönläheiset lähestymistavat perustuvat Leavyn (2017a) mukaan prosesseihin, joissa tutkimuskohteena on taiteellisten menetelmien tuotokset. Käsitämme tutkimuksessamme taideperustaisuuden enemmän luovana toiminnallisena toimintana, joissa korostuu prosessinomaisuus (Manning, 2016, s. 14, 46). Sovellamme Leavyn (2017a) teoriaa luovaan ja toiminnalliseen menetelmään, sillä sen periaatteet ovat samoja.



Kuva 2. Kortteja valmistumassa.

Leavya (2017a, s. 191) mukaillen ymmärrämme luovien tutkimuskäytäntöjen sopivan käytettäviksi silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on löytää uutta tietoa, kuvata tai herättää muistoja tai mielipiteitä. Leavy (2017b, s. 707) toteaa, että luova ja taideperustainen tutkimus sopii myös itsestään selvänä pidettyjen asioiden syvempien merkityksien selvittämiseen. Koimme luovat ja toiminnalliset menetelmät luontevaksi tavaksi lähestyä sensitiivistä tutkimusaihettamme (ks. lisää luku 3.3). Leavyn ajatuksiin tukeutuen tulkitsemme, että luovat menetelmät mahdollistivat vaikeasti sanoitettavien ilmiöiden näkyväksi tekemisen, mihin perinteisillä haastattelumenetmillä on vaikea yltää.

Manning (2016, s. 14, 46) korostaa sitä, että luovissa ja taiteellisissa prosesseissa lopputuloksen sijaan oleellista on itse prosessi ja ilmaisu (*expression*). Tutkimuksemme lopputuotoksina on lasten askartelema kortit, joiden viestin tarkoituksena oli havahduttaa päättäjiä. Korttiaskarte-

lut eivät kuitenkaan ole tutkimusaineistomme keskiössä. Sen sijaan olemme kiinnostuneita prosessin aikana syntyneestä materiaalista; korttien sisällöistä, eli tyttöjen kertomuksista sekä siitä, minkälaista ryhmäkeskustelua korttien tuottamisen ja sitä edeltävän toiminnallisen osuuden aikana on käyty.

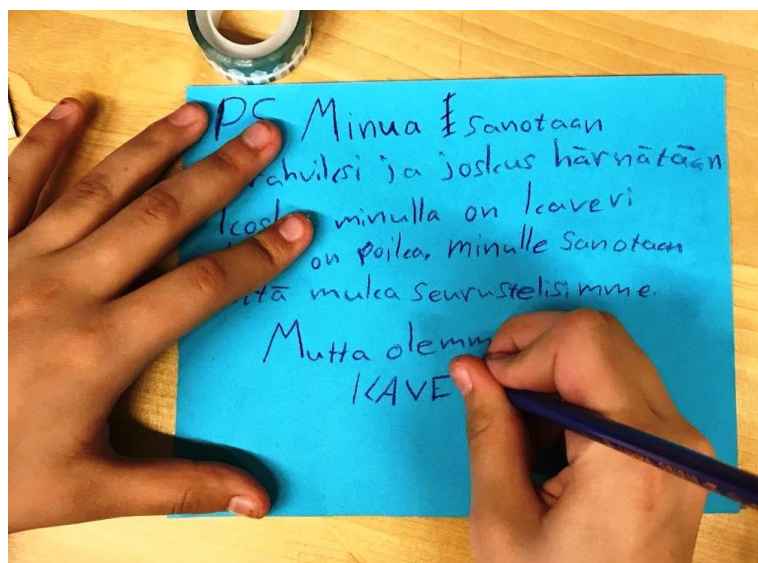
Leavyn (2017a, s. 194) mukaan taideperustaisissa tutkimuksissa haastattelukysymykset ovat avoimia ja antavat tilaa haastateltavan omalle asiantuntijuudelle. Leavya soveltaen ymmärrämme haastattelukysymykset omassa tutkimuksessaamme vapaamuotoiseksi ryhmäkeskusteluksi, joka tapahtui tuolileikin aikana. Työpajoissa keskityttiin juuri näihin kriteereihin antaen tutkimukseen osallistuville tytöille tilaa kertoa omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan painottaen lasten omaa asiantuntijuutta (Karlsson, 2006; 2012). Myös Mitchell (2006, s. 2) on todennut, että *lapsilähtöiset* toimintatavat, eli esimerkiksi luovat ja toiminnalliset menetelmät tutkimusaineiston tuottamisessa ovat lapsille luontaisia tapoja toimia. Näkemyksemme mukaan liikettä sisältävä tuolileikki ja askartelu olivat tytöille mieluisia ja tämän johdosta koemme heidän toimineen mielellään yhteistyössä kanssamme.

Antaessamme lapsille puheenvuoron, pääsemme Renoldin ja kollegoiden (2017, s. 38) mukaan tutkijoina käsiksi monitahoiseen tietoon. Lasten kertomukset ilmentävät niiden sisällön lisäksi tutkimusympäristön sosiaalisia, kulttuurisia ja affektiivisia olosuhteita. Tutkimusympäristöllä on Renoldin ja kollegoiden (2017) sekä Honkatukian (2006) ja Hennessyn ja Hearyn (2010) mukaan vahva vaikutus siihen, mitä lapset kertovat, keiden kanssa ja missä kontekstissa he kertomuksensa jakavat. Huuki (2016b, s. 32) ymmärtää affektit jännitepitoisina, mutta hiljaisina, tiedostamattomina käytänteinä, jotka eivät ole täysin kielellisesti ilmaistavissa. Affektit näkyvät esimerkiksi jännitteisinä latauksina lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessaamme näemme affektien ilmenevän tyttöjen keskinäisessä kanssakäymisessä sekä kehollisessa ilmaisussa tuolileikin ja ryhmäkeskustelun aikana.

Toiminnallisen tuolileikin aikana esitimme lapsille kysymyksiä ja väittämiä. Liikkuminen mahdollisti mielipiteiden ja tunteiden ilmaisemisen kehoa käyttäen ja havaitsimmekin menetelmän mahdollistaneen moninaisia tapoja lasten ilmaisulle (ks. Renold, 2018). Tuolileikin aikana tytöt ilmaisivat itseään liikkuen ja puhuen. Tulkintamme mukaan liikkeen avulla tytöt pystyivät ottamaan kantaa asioihin, joita olisi ollut ehkä vaikea sanallistaa. Kannanotto paikkaa vaihtamalla tai paikoillaan pysymällä olivat havaintojemme mukaan lapsille selvästi helpompaa kuin suoriin haastattelukysymyksiin vastaaminen olisi ollut. Havaitsimme yleensä aina levottomuutta ja

liikehdintää, vaikka kaikkien kysymysten kohdalla paikkaa ei vaihdettukaan. Yleensä paikan vaihtaminen edellytti useamman henkilön liikkeelle lähtemistä. Harva lapsi vaihtoi paikkaa yksin, vaikka myös yhden henkilön paikanvaihto oli mahdollistettu ylimääräisellä tuolilla.

Muutamissa työpajoissa lapset rohkaisivat toisiaan vaihtamaan paikkaa muistuttamalla toisiaan jostakin heitä kohdanneesta tilanteesta. Jokaisessa työpajassa ainakin yksi aikuinen osallistui tuolileikkiin, painottaen kuvittelevansa olevan 5–6 -luokkalainen. Havaitsimme, että aikuisen läsnäolo, lasten kokemusten reflektointi suhteessa omiin lapsuusiän kokemuksiin ja liikkuminen rohkaisi lapsia osallistumaan leikkiin aktiivisemmin.



Kuva 3. Kirjoittamisprosessi käynnissä työpajassa.

Hallam, Hewitt ja Buxton (2014, s. 200) totesivat tutkimuksessaan luovan tekemisen mahdollistaneen olosuhteet, jotka irtaannuttivat lapset ympärillä olevista paineista ja koulun kontrollidusta arjesta. Ymmärrämme leikin, luovan toiminnan ja korttien askartelun toimineen työpajoissa paineen purkajana. Askartelutyöskentely antoi mahdollisuuden siirtää ajatukset pois arasta aiheesta ryhmäkeskustelun ja korttiin liitettävien kertomusten kirjoittamisen jälkeen. Havaintojemme mukaan korttiaskarteluun paneuduttiin. Korttien koristeluun käytettiin monipuolisia materiaaleja sekä runsaasti luovuutta, mielikuvitusta ja aikaa. Vaikka korttien askarteleminen ja ulkoasu eivät ole tutkimuksemme fokuksena, toimi kirjoittaminen turvallisena väylänä ja menetelmänä tyttöjen tunteiden purkamisessa. Alla erään tytön kirjoitus:

Pojat ovat arvostelleet minua, leikkineet minun tunteillani ja käyttäytyneet törkeästi.

Se tuntuu pahalta ja joskus siitä ahdistuu. Saan kuulla useasti arvostelua poikaystävästäni ja tunteistani. Se ei ole oikein! Tätä tapahtuu nuorille!

(149R5)²

Whiten, Bushin, Carpena-Méndezin ja NiLaoiren (2010, s. 154–155) mukaan luovat ja taidelähtöiset tutkimusmenetelmät mahdollistavat sujuvamman vuorovaikutuksen tutkijan ja tutkittavan välille. White ja kollegat (2010) sekä Alasuutari (2009) toteavat, että menetelmillä vahvistetaan tutkimustilanteissa lapsen asemaa aikuiseen tutkijaan nähden. Nixonin (2016, s. 182–183) mukaan luovat ja taidelähtöiset menetelmät ovat hyviä toimintatapoja lasten tunnekasvatuksen edistämisessä. Nixonin periaatteita hyödyntäen käsitämme luovien ja toiminnallisten menetelmien antavan tilaa reflektoinnille, vuorovaikutukselle sekä itseilmaisulle turvallisessa ja kannustavassa ympäristössä. Tämä näkyi vahvasti useimmissa työpajoissa; tytöt heittäytyivät ryhmäkeskusteluun ja refleктоivat aktiivisesti kokemiaan asioita yhteisesti. Työpajoissa pyrimme olemaan mahdollisimman helposti lähestyttäviä sekä luomaan Noddingsin (2012, s. 777) mainitseman turvallisen ja välittävän ilmapiirin myötäelämällä lasten kertomuksissa.

Leavy (2017a, s. 191) täydentää tutkimuskäytäntöjen monipuolisuuden lisäksi taideperustainen tutkimuksen painottavan yksilöllisyyttä. Driessnack ja Furukawa (2012, s. 7) huomauttavat, että luovien menetelmien hyödyntäminen lasta koskevissa tutkimuksissa ei tarkoita sitä, että syntyvät tutkimushavainnot heijastaisivat aina lasten ääniä. Se, kuinka lasten äänet pääsevät esiin on heidän mukaansa vain yksi osa tutkimuksen suunnittelua; yhtäältä tärkeää on huomioida tutkimusprosessissa se, kuinka tutkijoina tulkitsemme lasten kertomuksia.

3.2.2 Ryhmäkeskustelu osana luovaa prosessia

Kamberelis, Dimitriadis ja Welker (2018, s. 692) toteavat, että fokusryhmäkeskustelua (*focus group research*) on hyödynnetty laadullisen tutkimuksen menetelmänä useilla eri tieteenaloilla. Kamberelis ja kollegat (2018, s. 694) viittaavat aiempaan tutkimukseensa (2013), jonka mukaan fokusryhmäkeskustelun teko on lisääntynyt huomattavan nopeasti menneen vuosisadan aikana. Ennalta määrätty kysymys–vastaus -dialogit ovat yhä useammin kollektiivisia keskusteluja, joissa haastateltavat vaihtavat kokemuksiaan. Nimitykselle *focus group research* on myös useita eri määritelmiä riippuen tieteenalasta, jossa sitä käytetään.

² 149R5 on koodi. Kirjoitetut kokemukset on koodattu numerojärjestykseen siten, että työryhmän jäsenet voivat tunnistaa, mistä työpajasta on kyse.

Tässä tutkimuksessa käytämme yksinkertaistaaksemme fokusryhmäkeskustelun sijaan ryhmäkeskustelun termiä (Pietilä, 2017; Valtonen, 2009; Uitto ym., 2015; Kaunisto ym., 2009). Ymmärrämme kertomusten syntyvän yhteisissä ryhmäkeskusteluissa (Heikkinen, 2018; Syrjälä, 2008; Smith, 1980; Georgakopoulou, 2007; Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Ryhmäkeskustelu voi olla Kamberelisiin ja kollegoihin (2018) viitaten voimakkaasti ennalta käsikirjoitettu tai vaihtoehtoisesti se voi perustua sekalaiseen vuoropuheluun. Käsitämme tutkimuksemme keskustelun olleen sekoitus molempia edellä mainittuja.

Valtonen (2009, s. 223) määrittelee ryhmäkeskusteluksi keskustelutilaisuuden, johon kutsutaan joukko ihmisiä keskustelemaan tietystä, ennalta määritetystä aiheesta. Creswellin (2007, s. 61) mukaan ryhmäkeskusteluun osallistuvia henkilöitä voidaan pyytää kertomaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tai kuvailemaan tilanteita, joissa he ovat kohdanneet ilmiön. Tutkimushaastattelua, eli tässä tutkimuksessa ryhmäkeskustelua, ohjaa Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009, s. 22–23) mukaan tutkimuksen päämäärä, jonka puitteissa haastatteli ohjaa keskustelua tutkimuksen kannalta olennaisiin teemoihin. Ryhmäkeskustelulle ominaisiksi piirteiksi Valtonen (2009, s. 223) määrittelee haastattelijan läsnäolon ja roolin lisäksi sen, että keskustelulle luodaan sopiva ilmapiiri ja keskustelijoita ohjataan ja kannustetaan keskustelemaan kyseisestä aiheesta.

Hennesy ja Heary (2010, s. 237) toteavat, että ryhmäkeskustelut sopivat erityisesti lapsiin kohdistuvaan tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa ryhmäkeskustelu tapahtui tutussa kouluympäristössä. Ryhmäkeskusteluun osallistui turvallinen, vertaisista, eli luokkatovereista koostuva ryhmä, joiden kanssa tytöt ovat tottuneet työskentelemään.

Ymmärrämme lapsen omien kommunikaatiotapojen tavoittamisen mahdollistavan sen, että tutkija kykenee ymmärtämään lapsen kertomusten maailmaa ja kokemuksia (Alasuutari, 2009). Hennesyn ja Hearyn (2010, s. 246) lähtökohtia hyödyntäen pyrimme aloittamaan pajan kii-reettömästi lasten kanssa niitä näitä jutellen, jolloin koimme usein ilmapiirin keventyvän. Hennesy ja Heary (2010) toteavat, että ryhmäkeskustelun kevyt aloitus auttaa osallistujia tuntemaan olonsa rentoutuneeksi ja samalla he voivat orientoitua tulevaan. Näkemyksemme mukaan tuolileikki toimi lasten kanssa erinomaisesti, sillä toiminnallisuus piti keskusteluilmapiirin va-pautuneena.

Toteutimme ryhmäkeskustelun vapaamuotoisesti, luovan tuolileikin muodossa ja esitimme tytöille aiheeseen sopivia, ennalta valittuja kysymyksiä. Kysymykset saattoivat kuitenkin vaihdella työpajakohdaisesti. Mikäli väittämä aiheutti tuolileikissä liikehdintää, pyrimme esittämään niihin liittyviä lisäkysymyksiä. Usein lapset saattoivat käynnistää keskustelun myös ilman aikuisen johdattelua. Keskustelu syntyi yleensä siten, että yksi tyttö kertoi omasta kokemuksestaan, jonka jälkeen muut tytöt saattoivat joko täydentää aikaisempaa kokemusta tai kertoa omasta vastaavanlaisesta kokemuksesta (vrt. Kaunisto ym., 2009). Esimerkiksi kysymyksestä *Tulevatko jotkut joskus liian lähelle tavoilla, jotka tuntuvat epämiellyttäviltä?* virisi seuraava keskustelu:

Hanna: *Noo jotkut pojat tulee vaan ihan vaan niinku liian lähelle*

TP: *Nii?*

Eeva: *Esim Eetun tapa, mutta mää en aio sanoa sitä!*

Hanna: *Jooo*

(Tyttöjen naurua ja epäselvää keskustelua)

Hanna: *Eetu lyö mua aina välillä pepulle!*

Eeva *(huutaa): NII SAMA täällä!*

Fanni: *Nii kaikkien tyttöjen se melkein aina lyö...*

Hanna: *Nii ja kolmosella Eetu, Atte ja Niklas kaikki...*

Fanni: *Kolme*

Hanna: *Nii --...*

(Muut säestävät Hannan kommenttia elein ja liikkein)

Hanna: *Jonossa vaan! (huitoo käsillään)*

JJ: *No mitä sanoitteko te mitään sitten?*

Fanni: *Sanotaan että lopeta niin sit se on vaa sillee (heihuu ja ilmehtii, äänтелеe epäselvästi)*

Eeva: *Joskus se on vaan menny sillain, et älä älä ÄLÄ tee noin! (heristää sormeaan)*

(R, s. 62-63)

Kauniston, Uiton, Estolan ja Syrjälän (2009, s. 456–457) mukaan ryhmän jäsenten vastavuoroinen vertaistuki on ryhmäkeskustelun kannalta merkityksellistä. Vertaistuellla Kaunisto ja kollegat (2009) viittaavat samankaltaisessa tilanteessa tai samanlaisia kokemuksia omaavien henkilöiden *keskinäiseen tukeen perustuvaa kokemusten jakamista* kertomalla. Uiton ja kollegoiden (2015, s. 173–174) sekä Kauniston ja kollegoiden (2009) tutkimuksia mukaillen kerronnallinen ryhmäkeskustelu tarjosi olosuhteet tutkimuksemme tytöille purkaa heidän kokemukseen ja peilata identiteettinsä eri ulottuvuuksia ryhmän tuen ja rohkaisun myötä.

Vertaisryhmän tuen myötä tytöt pystyivät kertomaan asioita, joita Uitto ja kollegat (2015) nimittävät artikkelissaan vaietuiksi totuuksiksi (*silenced truths*). Ymmärsimme, että tyttöjen oli

helppo kertoa kokemuksia tuttujen luokkatovereiden kesken, sillä keskusteltavat asiat olivat heille usein jo ennestään tuttuja (vrt. *shared stories*, Georgakopoulou, 2007). Vertaisryhmä oli otollinen paikka keskustelulle, kun työpajan myötä tytöt saivat pienen irtioton keskelle tavanomaista koulupäivää. Työpajojen aikana opettaja ja luokan pojat eivät olleet samassa tilassa, mikä ymmärtääksemme vaikutti myönteisesti keskustelun syntyyn.

Ryhmäkeskustelu voi auttaa Kauniston ja kollegoiden (2009) mukaan herättämään muistoja omiin kokemuksiin liittyen ja löytämään uusia selityksiä menneistä, nykyisistä tai tulevista tapahtumista. Hillin, Laybournin ja Borlandin (1996, s. 134) mukaan lapset rohkaistuivat ryhmäkeskusteluissa ilmaisemaan mielipiteitään, kun he kuulevat muiden lasten tekevän samoin. Heidän mukaansa muiden tarinat saattavat myös aktivoida lapsia muistelemaan ja kertomaan omista kokemuksistaan.

Ryhmäkeskusteluissamme yksittäisistä tyttöjen kertomuksista muodostui ryhmän yhteisiä, moniulotteisia kertomuksia, jotka liittyivät sukupuolistuneeseen häirintään ja tyttöjen kokemaan kohteluun. Kertomusten jakaminen ryhmässä liittyy Kauniston ja kollegoiden (2009) mukaan kertomisen prosessiin, jonka nähdään olevan kytköksissä siihen, mitä kertoja kertoo tai jättää kertomatta. Myös toisten kertomuksilla on Kauniston ja kollegoiden (2009) mukaan vaikutusta siihen, mitä muut haluavat kertoa. Tämä ilmeni selkeästi useissa eri tilanteissa, mutta enimmäkseen tytöt täydensivät toistensa kertomuksia.

Henessyn ja Hearyn (2010, s. 241) mukaan 10–14-vuotiaiden lasten kohdalla ryhmäkeskusteluun käytettävän ajan suositus on noin tunti. Keskustelu tulisi kuitenkin lopettaa jo aiemmin, mikäli keskustelua ei synny lasten välillä tai tunnelma alkaa olla väsynyt. Joissakin työpajoissa jouduimme aikataulusyistä lopettamaan ryhmäkeskusteluosuuden kesken, mutta jatkoimme jutustelua myöhemmin korttiaskartelujen lomassa. Niissä työpajoissa, joissa keskustelua syntyi vähän tai ei lainkaan, päätimme jättää enemmän aikaa kirjoittamiselle ja askartelulle. Tämä oli näkemyksemme mukaan hyvä päätös, sillä näissä työpajoissa lapset intoutuivat selkeästi enemmän kirjoittamaan kuin keskustelemaan (ks. lisää 3.2)

Lapsille järjestettäviä ryhmäkeskusteluja suunniteltaessa tutkijan on syytä reflektoida omaa rooliaan (Henessy & Heary 2010, s. 242). Pietilän (2017, s. 114) näkemyksen mukaan tutkijan tehtävänä ryhmäkeskustelutilanteessa on tukea ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen muodos-

tumista ja etenemistä. Hennessyn ja Hearyn (2010) mukaan tutkimukseen on suositeltavaa sisällyttää mieluisia aktiviteetteja, jotka herättävät lasten huomion. Tämä varmistaa sen, että tutkimukseen osallistuvien lasten motivaatio säilyy. Tässä tutkimuksessa aktiviteetteina käytettiin toiminnallista tuolileikkiä, kirjoitustehtävää sekä askartelua, jotka koimme tyttöjä kiinnostaviksi tekemisiksi. Työpajoissa pyrimme istumaan lasten kanssa samassa ringissä tai ainakin sen välittömässä läheisyydessä, jolloin saimme katsekontaktin kaikkiin lapsiin ja tutkimustilanne tuntui luonnollisemmalta (vrt. Hennessy & Heary, 2010).

Alasuutarin (2009, s. 154) mukaan lapsen kielen tavoittaminen on laadullisen tutkimuksen tavoite. Käsitämme Alasuutarin tavoin lapsen kielen olevan ryhmäkeskustelun *pääkieli*, joten emme itse halunneet ottaa liian isoa roolia yhteisissä keskusteluissa. Hennessy ja Heary (2010, s. 238–239) painottavat aiempiin tutkimuksiin vedoten, että lasten ryhmäkeskusteluissa olennaista on, että lasten omaa asiantuntijuutta korostetaan. Lapselle ei saa syntyä sellaista oloa, että aikuinen kyseenalaistaa tai tuomitsee hänen kerrontaansa; kyse on ennemminkin siitä, että lapsi saa jakaa kokemuksiaan vertaistensa kanssa (Hennessy & Heary, 2010, s. 238–239). Ymmärrämme tutkijan roolin kuuntelevana ja ymmärtävänä sekä lasta rohkaisevana, sen sijaan että johtaisimme keskustelua. Pyrimme itse tutkijoiden roolissa osallistumaan ja myötäelämään keskustelussa tarvittavan verran. Kaunistoon ja kollegoihin (2009, s. 457) sekä Valtoseen (2009, s. 223) viitaten tavoitteenamme oli, että tytöille kehkeytyisi tunne siitä, että he eivät ole ilmiön kanssa yksin.

Työpajat haluttiin pitää vuorovaikutuksellisina tuokioina, joissa lapset ovat pääasiassa keskustelun sisällön tuottajia. Hennessyn ja Hearyn (2010, s. 243) mukaan lasten tulisi saada johtaa keskustelua ainakin jonkun osan ryhmäkeskustelulle varatusta ajasta, sillä tämä luo lapsille tunteen siitä, että heidän keskustelunsa kiinnostaa tutkijaa. Työpajoissa tutkijoiden tehtävänä oli ohjata keskustelua teemojen mukaisesti ja pitää huolta siitä, ettei keskustelut ajaudu liikaa suunniteltujen teemojen ulkopuolelle. Emme kuitenkaan halunneet rajoittaa lasten keskustelua liikaa, vaan jätimme tilaa lapsille tärkeille aiheille, vitsailulle ja muille ajankohtaisille kertomuksille, vaikka ne eivät suoranaisesti tutkimuksemme teemoihin liittyneetkään (vrt. Hennessy & Heary, 2010, s. 242). Näemme Smithin (2005) ja Aarnoksen (2018) tavoin tämän olevan sensitiivisen keskusteluaiheen kannalta hyväkin asia, jotta keskustelu ei vakavoituisi liikaa tai olisi liian raskasta. Kauniston ja kollegoiden (2009) mukaan ryhmäkeskustelujen tulos voi usein olla uusi ja ennalta arvaamaton. Tämä näkyi myös järjestämissämme työpajoissa, sillä emme voineet ennakoida, minkälaiseen kerrontaan esitetty väittämä tai kysymys johtaa.

Henessyn ja Hearyn (2010) mukaan ryhmäkeskusteluiden kepeä tunnelma ja hauskanpito (*having fun*) kannustavat lasta keskittymään ryhmäkeskustelun aiheeseen. Huumori ja tarinoiden kertominen voivat edistää ryhmän positiivista virettä, joka puolestaan kannustaa lapsia keskusteluun. Hay (2000) ja Wilkinson, Rees ja Knight (2007) ovat tutkimuksissaan todenneet huumorin olleen keino ryhmäkeskustelutilanteissa, joissa on haluttu lievittää ahdistusta, nolouden tunnetta tai painetta. Se on toiminut edellä mainittujen tutkijoiden mukaan myös tilanteissa, joissa on haluttu suojautua syytöksiltä.

Tutkimuksessamme huumori kietoutui tuolileikissä selvästi tyttöjen väliseen vuorovaikutukseen, kerrontaan ja kieleen. Sen avulla onnistuttiin keventämään tunnelmaa. Usein tyttöjen yhteiset keskustelut olivat huumorin sävyttämiä, vaikka keskustelun aihe olisikin ollut haasteellinen. Eräässä ryhmäkeskustelussa havaitsimme huumorin toimineen välineenä muutamien tyttöjen voimakkaille mielipiteille ja ristiriidoille. Tulkintamme mukaan huumoriin kiertynyt puhetapa hallitsi ryhmän keskustelua ja vaikeutti monipuolisen keskustelun syntymistä.

3.3 Tutkimuksen eettisyys

Lapsitutkimuksen yleistettyä tieteen kentällä huomio on Karlssonin (2012, s. 47) mukaan vahvemmin kiinnittynyt eettisiin kysymyksiin. Koska käsitys lapsesta on muuttunut tieteen kehittymisen myötä kohteesta subjektiksi, Karlsson toteaa tutkimuseettisen pohdinnan lisääntyneen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on juurikin tuottaa tieto yhdessä lasten kanssa. Eettisyyttä poh-tiessamme kiinnitimme huomiota erityisesti luottamuksellisuuteen tutkijan ja tutkittavien välillä sekä vaitiolovelvollisuuteen. Koska tutkimusaiheemme on erittäin arka ja sensitiivinen, on tärkeää, että tutkimukseemme osallistuvat lapset pysyvät anonyymeinä (Kuula, 2011, s. 63). Tietosuojalainsäädännön noudattaminen näkyy tutkimuksessamme anonymiteetin suojauksena, jossa tutkittavien henkilötiedot eivät ole näkyvillä, eikä heitä voida julkaistun materiaalin perusteella tunnistaa (Vilkka, 2018, s. 170).

Jo ennen ainuttakaan työpajaa sitouduimme tutkimusryhmänä yhteisesti vaitiolo- ja salassapitovelvollisuuteen. Kuulan (2011, s. 65) mukaan vaitiolovelvollisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkittavista ei jaeta tietoa tutkimusryhmän ulkopuolisille osapuolille. Kuula painottaa, että tutkimusaineistoa ei saa näyttää tai luovuttaa ulkopuolisille. Kuulan mukaan yksittäisiä tutkittavia

koskevia tietoja ei myöskään tule luovuttaa eteenpäin. Vaitiolovelvollisuus sitoo tutkimusryhmää myös tutkimuksen päätyttyä. Kuula (2011, s. 65) toteaa, että aineiston sisällöstä tutkimustarkoituksessa käydyt luottamukselliset keskustelut ovat työryhmän kesken kuitenkin sallittuja. Koimme tutkimuksen aikana nämä toimintatavat yhteisen reflektoinnin kannalta erittäin tärkeiksi. Työryhmän kesken käydyt keskustelut auttoivat havaitsemaan työpajoista sellaisia asioita, joita kaikki työryhmän jäsenet eivät olleet huomioineet. Yhteinen pohdinta auttoi meitä myös työskentelemään työpajojen edistämiseksi käytännöllisesti toimivampaan suuntaan.

Tutkimuslupahakemuksia valmistellessamme pohdimme tarkoin, miten ja millä käsitteillä valitsemaamme aihetta olisi eettisesti kestävää lähestyä koululuokkiin mentäessä. Alasuutarin (2009, s. 148) suositusta hyödyntäen tutkimuslupahakemuksissa kerrottiin lapsille ja heidän huoltajilleen mahdollisimman selkeästi, mistä tutkimuksessa on kyse ja mikä tutkijan toimenkuva on. Kerroimme tutkimuslupia anoessamme myös, kuinka tutkimuksesta syntyvää aineistoa aiotaan hyödyntää, miten sitä suojataan ja ketkä aineistoa hyödyntävät (Kuula, 2011, s. 64–65). Kävimme nämä seikat uudelleen läpi lasten kanssa myös työpajoissa. Painotimme sitä, että tutkimuksen myötä ei julkaista materiaalia, jossa esiintyy tutkimukseen osallistuneita lapsia. Turvallisen ilmapiirin varmistamiseksi esittelimme itsemme ja työpajan sisältöjä eli kerroimme, mitä tuleman pitää. Tämä auttoi uskoaksemme ryhmäkeskusteluun osallistuneita tyttöjä ennakoimaan tulevia tapahtumia työpajassa. Työpajoihin olimme laatineet ennalta selkeän rakenteen myös tutkijoiden punaiseksi langaksi (ks. luku 3.2).

Kiinnitimme eettisistä syistä huomiota käytettävään kieleen niin tutkimuslupahakemuksissa kuin työpajoissakin. Päädyimme tarkoituksenmukaisesti Hyväristä (2017, s. 181–182) mukailen välttämään sanavalintoina esimerkiksi *seksuaalisen* tai *sukupuolistuneen häirinnän* käsitteitä, sillä koimme ne lapsen näkökulmasta liian raskaiksi ja tungetteleviksi. Lähetetyissä tutkimuksen esittelykirjeissä puhuimme yleisesti häirinnästä, joka liittyy vertaissuhteisiin ja seurustelunomaisiin suhteisiin. Määrittelimme, että kaveri- ja seurustelunomaisiin suhteisiin voi liittyä *epäreilua vallankäyttöä ja häirintää* (Huuki, 2016a). Tutkimuslupakirjeessä esiteltiin, mitä alakouluikäisten vertaissuhteissa tapahtuva häirintä on, ja minkä vuoksi häirinnän tutkiminen ja siihen liittyvä keskustelu on tärkeää. Työpajojen *polttava tuoli* -leikin kysymykset ja väittämät muotoiltiin lasten näkökulmasta helpommin ymmärrettäviksi fokustamme unohtamatta.

Työpajoissa jaottelu tyttöihin ja poikiin oli sekä metodologinen että eettinen valinta. Uskomme, että tällä jaottelulla oli vaikutusta työpajojen ilmapiiriin. Alasuutarin (2009, s. 147) mukaan ymmärrämme tutkimustilanteen sosiaalisena kenttänä, jossa tutkimukseen osallistuvat toimijat vaikuttavat keskustelun vuorovaikutukseen. Honkatukia, Nyqvist ja Pösö (2006, s. 306) toteavat aikaisempien tutkimusten tukevan väitettä ryhmän keskinäisten suhteiden merkityksestä haastattelutilanteeseen etenkin arkoja aiheita käsiteltäessä. Heidän havaintoihinsa perustuen sukupuoli-koostumus on merkittävä tekijä luottamuksellisuuden rakentumisessa.

Henessyn ja Hearyn (2010, s. 241) sekä Honkatukian ja kollegoiden (2006) tavoin ymmärrämme, että ryhmäkeskustelut ovat suotavia käydä samaa sukupuolta olevien kesken etenkin silloin, kun keskustelun aihe on *sensitiivinen*. Hennessyn ja Hearyn (2010, s. 241) mukaan tutkittavat voivat kokea olonsa epämukaviksi kertoessaan kokemuksistaan, mikäli paikalla on toisen sukupuolen edustajia. Tutkimuksessamme tyttöjen kertomukset kohdistuivat toistuvasti poikiin, joten olemme vakuuttuneet siitä, että asian käsittely tyttöryhmässä oli tutkimuksen kannalta toimiva valinta. Havaitsimme, että mikäli luokkaan astui ”vahingossa” poika, keskustelu taukosi. Emme usko, että tytöt olisivat kertoneet niin avoimesti ja rohkeasti kokemuksistaan, mikäli paikalla olisi ollut myös luokan poikia.

Työpajoissamme pyrimme lasten eettisesti kestävään kohtaamiseen leikillisyyden ja huumorin avulla. Karlssonin (2012) ja tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen painotimme lapsille, että kaikki osallistuminen on täysin vapaaehtoista (Kaunisto ym., 2009). Korostimme työpajoissamme sitä, että lapsi saa ottaa keskusteluihin kantaa tai halutessaan olla kertomatta mielipiteitään ja ajatuksiaan. Myös leikin keskeyttäminen tehtiin mahdolliseksi. Vain yksi lapsi sanoutui irti tutkimuksesta työpajan aikana ja pyysi saada seurata toimintaamme sivusta. Halusimme valmistella keskustelulle tilan, jossa lapset voisivat ilmaista häiritään liittyviä asioita turvallisesti. Olimme esimerkiksi varautuneet etukäteen siihen, että pajoissa saattaisi tulla ilmi jotain sellaista, joka vaatisi oppilashuollollisia toimenpiteitä.

Herkkätuntoisen aiheen käsittely toiminnallisuuden avulla oli eettinen valinta. Työpajoja suunnitellessamme totesimme, että liike on hyvä väline hermostuneisuuden purkamiseen (ks. Renold, 2016; 2018). Souto, Honkasalo ja Suurpää (2015, s. 149) painottavat sensitiivisiä aiheita tutkiessaan tutkijan tilannekohtaista herkkyyttä ja eettisesti kestävää lähestymistapaa tutkittavaa aihetta kohtaan. Halusimme etäännyttää keskustelun lasten henkilökohtaisista kokemuksista ja muotoilimme tuolileikissä esitetyt kysymykset ja väittämät siten, että lapset voisivat

kertoa kokemuksista yleisellä tasolla. Tämän käsitämme Soutoa ja kollegoita (2015) tulkiten tavaksi tulla tutkittavia vastaan, jolloin tutkittavia ei pakoteta käsittelemään pelkästään oma-kohtaisia kokemuksia. Keskusteluissa annoimme tytöille mahdollisuuden kertoa myös kuulusta tai nähdystä tapahtumasta, jolloin tutkittavat eivät joutuneet asemoitumaan tilanteessa pelkästään uhriksi. Oletuksenamme ei ollut kuitenkaan, että jokaisella tutkittavalla olisi henkilökohtainen suhde tutkittavaan ilmiöön.

Smith (1995, s. 483) mainitsee ryhmäkeskustelujen eettiseksi haasteeksi sen, miten tutkijoina voimme varmistaa, että muut työpajaan osallistuneet eivät puhu käsitellyistä luottamuksellisista keskusteluista muille. Tämän näkökulman olisimme voineet huomioida paremmin tutkimuksen teon aikana siten, että olisimme korostaneet tytöille enemmän luottamuksellisuuden velvoitetta.

Ymmärrämme mahdollisuuden itsenäiseen kirjoittamiseen myös yhtenä tutkimuksen eettisenä valintana. Työpajoissa taideperustaisen tutkimuksen painottama yksilöllisyys ja anonymiteetti (Leavy, 2017a, s.191) korostui erityisesti korttien kirjoitusvaiheessa. Havaintojemme perusteella henkilökohtaisesti koskettavat asiat olivat tyttöjen näkökulmasta helpompia purkaa nimettömänä paperille. Tulkitsemme korttien toimineen ikään kuin suojakuorena henkilökohtaisille teksteille. Soutoa ja hänen kollegoitansa (2015) mukaillen menetelmä mahdollisti sen, että lapsille annettiin tilaisuus kirjoittaa kokemus tekstiksi. Tällöin he samalla välttyivät omakohtaiseen kokemukseen liittyvältä yhteiseltä, julkiselta keskustelulta.

Suosittelimme lapsia käyttämään korteissaan peitenimiä. Joissakin työpajoissa tytöt jättivät meille ystävänpäiväkorttien lisäksi omia, ylimääräisille paperilapuille kirjoitettuja kokemuksia. Lappuja toimitettiin ”postilaatikkoomme” välillä salassa, muilta huomaamatta. Postilaatikkomme oli suljettu laatikko, johon lapset saivat palauttaa valmiit kortit lähetettäväksi. Näin kortit eivät olleet muiden oppilaiden nähtävillä ja lapset saivat halutessaan piilotettua henkilökohtaiset kirjoituksensa.

Lasten tuottamat kortit ja kirjallinen aineisto valokuvattiin tai skannattiin, mutta emme käytä niitä tutkimuksessa sellaisenaan. Olemme litterointivaiheessa poistaneet lasten oikeisiin nimiin viittaavat tiedot. Lisäksi lasten kirjoittamat kokemukset koodattiin ja numeroitiin siten, että koodit näyttävät ulkopuolisen silmään vain numeroilta ja kirjainlyhenteiltä. Jokaisella tutkimukseen osallistuvalla koululla on kuitenkin oma kirjainlyhennelmänsä, jotta tämän projektin

tutkijat voivat tunnistaa, mistä koulusta on kyse. Työpajat on nauhoitettu kokonaisuudessaan videolle. Videot on litteroitu, ja niissä esiintyvien lasten nimet muutettu, eikä videomateriaalia tulla levittämään tutkimusryhmän ulkopuolelle. Olimme myös jonkin verran valokuvanneet työpajoja tutkimustarkoituksiin sekä projektin markkinointimateriaalia varten. Valokuvat on käsitelty siten, ettei lasten henkilöllisyydestä voi saada selvää. (Kuula, 2011 s. 64–65; Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 419; Vilkkä, 2018, s. 170.) Kaikki tutkimusmateriaali säilytetään lukitussa tilassa ja ääni- ja kuvatallenteet tullaan hävittämään tutkimuseettisiä ohjeita mukaillen viiden vuoden kuluttua tutkimuksen päättymisestä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019).

Luottamuksellisen suhteen luominen tutkijan ja tutkittavien välille nähdään Vehkalahden, Ruhtasen, Lagströmin ja Pösön (2010, s. 16) mukaan yhtenä eettisesti kestävästä tutkimuksen kulmakivenä. Tällöin on tärkeää kiinnittää huomio siihen, että tutkimukseen osallistuminen tai sen tulokset vaikuta eivätkä vaikeuta siihen osallistuvien lasten elämää. Vehkalahti ja kollegat (2010, s. 16) sekä Kaunisto ja hänen tutkimusryhmänsä (2009) toteavat, että ryhmäkeskustelu edellyttää luottamuksellista ilmapiiriä. Korostimme olevamme työpajoissa läsnä tyttöjä varten ja kerroimme, että meillä on mahdollista kertoa luottamuksellisesti mieltä askarruttavista asioista. Ennalta jännitimme, onnistummeko lyhyessä ajassa rakentamaan työpajoihin sensitiivisen aiheen vaatiman ilmapiirin. Osassa työpajoista luottamuksellinen ilmapiiri syntyi luonnollisesti. Tutkimustilanteissa luokkaan sijoitellut videokamerat kiinnittivät lasten huomion, mutta hyvin pian he kuitenkin keskittyivät yhteiseen tekemiseemme.

Tutkimuksemme aihe saattaa joillekin olla ahdistava ja hämmentävä. Ymmärsimme tutkijoina myötäelävän suhtautumisen merkityksen tyttöjen kertoessa meille kokemuksistaan. Nixonia (2016, s. 182–183) mukaillen käsitämme kyvyn ymmärtää omia kokemuksia ja tunteita sekä taidon asettua toisen ihmisen asemaan tärkeiksi perusedellytyksiksi ihmisen hyvinvoinnille. Nämä empaattiset yhteydet muihin ihmisiin luovat Nixonin (2016) mukaan suojaa haastaviin elämäntilanteisiin, kuten suruun ja traumoihin. Nixon (2016) myös toteaa, että tunnetaidot ovat yhteydessä kykyyn sietää paremmin stressiä sosiaalisissa tilanteissa.

Henessy ja Hearya (2010, s. 240) siteeraten emme voineet etukäteen olla varmoja, mitä tunnereaktioita arka aihepiiri tai toisten kommentit aiheuttaisivat tytöissä. Kuten jo edellä mainitsimme, tavoitteemme oli olla sensitiivisesti hereillä, mikäli havaitsemme jotain sellaista, mikä tarvitsisi välitöntä keskustelua tai jatkotoimenpiteitä. Alla olevassa työpajamuistiinpanossa

eräät tytöt purkavat kokemustaan avoimesti muiden työpajassa läsnä olleiden kanssa. Käsitte-
limme asiaa tyttöjen kanssa myös henkilökohtaisesti.

Eräässä vaiheessa yksi meistä huomasi yhden tytön itkevän. Hänen luokseen mentiin ja kysyttiin itkun syytä. Tyttö antoi lukea lappunsa, johon oli kirjoittanut: ”Kerran istuttiin ystävän (tyttö) kanssa sylikkäin ja meillä oli hauskaa. Sitten pojat tuli ja alko haukkumaan meitä lesboiksi”. ”Mua itkettää vieläkin, kun muistelen sitä. Mutta se loppu lopulta onneksi, kun sanottiin että kerrotaan opelle”. Myös tytön vieressä istunut tytön ystävä näytti oman kirjoituksensa. Kokemus oli kirjoitettu samasta tilanteesta. Tytön ystävä tunnusti, että hän tämän takia välttelee nykyään läheisyyttä ystäviinsä poikien läsnä ollessa todeten: ”sen takia mä en oikeen uskalla tulla niin lähelle kuin ennen.” Puhuimme tyttöjen kanssa siitä, kuinka pojat käsittävät läheisyyden eri tavalla ja eivät ehkä uskalla olla toisten poikien lähellä, kun taas tytöille voi olla luonnollisempaa olla toisen lähellä (pyrimme ns. normalisoimaan tyttöjen kokemuksen). Tytöt rauhoittuvat. Olisi kuitenkin varmasti hyvä, että tämän kaltaisia koko luokkayhteisöä koskettavia asioita käsiteltäisiin enemmän.

(Työryhmän tutkimuspäiväkirja 2.2.2018)

Työpajojen lopuksi järjestimme ”peukaloäänestyksen” silmät suljettuina, millä pyrimme Smithin (1995, s. 483) ja Aarnoksen (2018, s. 179) näkemysten mukaan seuraamaan työpajan herättämiä tunteita sekä kartoittamaan mahdollisen jatkokeskustelun tarvetta. Äänestyksen tarkoituksena oli siirtää lapsen ajatukset takaisin arkipäivään ja varmistaa, että lapset voivat hyvillä mielin jatkaa koulupäiväänsä (vrt. *debriefing-menetelmä*, Aarnos, 2018, s. 179; Smith, 1995, s. 483).

Sensiitiivisen tutkimusaiheemme myötä pyrimme kiinnittämään tutkijoiden asemaan ja toimintaan erityistä huomiota. Ymmärrämme tutkijan aseman metodologisena ja tutkimuseettisenä kysymyksenä, mutta pohdimme aiheen tärkeyden vuoksi asiaa erikseen seuraavassa luvussa.

3.4 Tutkijan positio

Alasuutari (2009) toteaa, että haastattelijan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa tulisi pyrkiä reflektiivisyyteen, jolloin haastattelija näyttää aidon kiinnostuksena lapsen asioihin, eikä esimerkiksi kontrolloi haastattelutilannetta liikaa. Halusimme antaa lapsille tilaa kertoa ja keskustella kokemuksistaan, emmekä halunneet puuttua kirjoitustehtävän tekoon. Pyrimme tietoisesti työpajoissamme vähentämään epätasa-arvoisia asetelmia, ja vältimme korostamasta aikuisen

asemaa näissä tilanteissa. Vaikka olimmekin tutkijan asemassa määrittelemässä kysymysten ja väittämien sisältöjä, osallistuimme lasten tavoin itsekin tuolileikkiin. Keskustelutilanteiden epätasa-arvoista asemaa hälventää näkemyksemme mukaan lisäksi se, että pyrimme osallistumaan tyttöjen kanssa käytyyn keskusteluun vastavuoroisesti kuunnellen tyttöjen kertomuksia ja kommentoimalla niitä tarpeen mukaan (vrt. Karlsson, 2006, s. 181).

Alasuutari (2009, s. 152–153) puhuu haastattelutilanteiden haasteena olevasta lapsen ja aikuisen valtaerosta. Ymmärrämme haastattelutilanteen tässä tutkimuksessa ryhmäkeskusteluksi. Lapsiin kohdistuvissa tutkimuksissa haastattelijan oma toiminta saattaa korostaa aikuisen ja lapsen välistä epätasa-arvoa esimerkiksi johtamalla keskustelua tai korostamalla tutkijan asemaa. Näkemyksemme mukaan valtaerot Alasuutaria (2009, s. 152–153) mukaillen saattavat vaikuttaa negatiivisesti ryhmäkeskustelun kulkuun. Lapseen kohdistuvaa tutkimusta ei kuitenkaan voida Alasuutarin mukaan toteuttaa siten, että aikuisen ja lapsen välisen yhteiskunnallinen valtaero poistuisi täysin.

Karlssonin (2005, s. 38; 2006, s. 181) mukaan kohtaavan ja osallistavan toimintakulttuurin lähtökohtana nähdään lapsi ja aikuinen vastavuoroisina kulttuurin ja tiedontuottajina. Toteutetut työpajamme sisälsivät vastavuoroista ja vuorovaikutuksellista ryhmäkeskustelua sekä tutkivan, kokeilevan ja ihmettelevän ilmapiirin, jossa vuorottelivat lasten ja aikuisten äänet (Karlsson, 2012, s. 24). Työpajoissa emme olettaneet tai hakeneet vastauksia tiettyihin tutkimusongelmiin, vaan pyrimme luomaan vastavuoroisen tilanteen, jossa annamme lapselle mahdollisuuden olla aktiivinen, osaava ja luova toimija ja tiedontuottaja (Karlsson 2006; 2005).

Alasuutari (2009, s. 149) toteaa, että tutkija on aina oman ympäristönsä ja kokemustensa muovaama. Ymmärrämme tutkijoina muodostavamme taustojemme ansiosta omat tulkinnat ja mielikuvat tutkittavasta aihepiiristä, eikä näistä näkemyksistä ole mahdollista irtaantua täysin. Tutkijoina emme ole täysin objektiivisia, vaan tiedon rakentuminen tapahtuu aineiston ja teorian vuoropuhelussa abduktiivisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 124). Toki myös tutkijoina vaikutamme valinnoillamme tutkimuksen kulkuun. Tutkimustilanteissa tutkijoiden tuomat omakohtaiset kokemukset sukupuolistuneesta häirinnästä ja tyttöjen kokemuksissa myötäeläminen loivat kokemusta yhteisymmärryksestä ja samalla hälvensivät keskustelujen valtaasetelmia. Se, kuinka lapsiryhmän keskinäiset valtasuhteet vaikuttivat ryhmän toimintaan ja mahdollisesti tutkimustuloksiin, jää tässä tutkimuksessa tarkastelun ulkopuolelle.

3.5 Aineiston analyysi

Tässä luvussa esittelemme teoriaa narratiivien analyysistä ja perustelemme, miksi päädyimme käyttämään tätä lähestymistapaa analyysissä narratiivisen analyysin sijaan. Tuomme esiin analyysin toteutuksessa käytetyn ja sovelletun Ahnin ja Filipenkon (2007) aineistolähtöisen analyysimenetelmän, jonka avulla käsittelemme tutkimuksemme analyysiprosessin vaiheet. Lisäksi esittelemme aineistomme kirjoituksista ja keskusteluista syntyneet teemat, joita havainnollistamme kolmen yläteeman sekä niitä täydentävien alateemojen avulla.

3.5.1 Narratiivien analyysi ja analyysin toteutus

Polkinghorne (1988, s. 13–14) puhuu *narratiivisesta analyysistä* ja *narratiivien analyysistä*. Nämä ovat Polkinghornen mukaan kaksi toisistaan poikkeavaa analyysimenetelmää narratiivisessa tutkimuksessa. Narratiivisessa analyysissä tutkimusaineistoa analysoidaan Polkinghornen (1988) mukaan siten, että tulokseksi muodostuu yhtenäinen kertomus. Edellä mainittu analyysimenetelmä keskittyy uuden kertomuksen muodostamiseen aineistoon kuuluvien kertomusten perusteella.

Tässä tutkimuksessa käytämme *narratiivien* analyysia, joka perustuu Polkinghornen (1988) mukaan siihen, että kertomukset luokitellaan esimerkiksi kategorioittain tai teemoittain. Tähän viitaten keskitymme tässä tutkimuksessa kertomuksen yleisiin piirteisiin eli teemoihin. Myös Riessman (2008, s. 54) toteaa temaattisen lähestymistavan sopivan analyysimenetelmäksi esimerkiksi haastatteluihin tai ryhmäkeskusteluun. Tässä tutkimuksessa analyysimme kohteena ovat ryhmäkeskustelussa syntyneet pienet kertomukset (Georgakopoulou, 2007, s. 40–55), joissa tytöt yksilöinä ja yhteisesti kuvailevat ja tulkitsevat omaa todellisuuttaan kertoen tai kirjoittaen.

Alasuutari (2009, s. 146) toteaa, että lapseen kohdistuvassa tutkimuksessa huomionarvoista on lapsen toiminnallisuus ja se, kuinka lapsi elehtii kehollaan kertoessaan asioista. Työpajojen videointi mahdollisti myös tämän aspektin huomioimisen, vaikka se, *miten (how)* tytöt kertovat, ei tutkimuksemme fokuksessa olekaan (Riessman, 2008, s. 53–54). Sen sijaan olemme kiinnostuneita siitä, *mitä (what)* tytöt kertovat kohtaamastaan sukupuolistuneesta häirinnästä ja mitkä ovat niitä keskeisiä teemoja, joita tytöt tuovat keskusteluissaan ja kirjoituksissaan esille (Riessman, 2008, s. 53–54).

Riessmannin (2008, s. 59) mukaan temaattisessa analyysissä huomion kohteena on se, mitä on kerrottu. Tarkastelun ulkopuolelle jää se, miten ja kenelle tai millä tarkoituksella kertomus on kerrottu. Tässä tutkimuksessa kertomukset on liitetty kolmeen yläteemaan (ks. Taulukko 3). Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998, s. 113) toteavat temaattisen lähestymistavan sopivan analyysimenetelmäksi silloin, kun tutkijoiden huomio keskittyy ilmiöön, joka on yhteinen tietylle ihmisryhmälle. Ymmärrämme häirinnän käsitteen olevan tutkimusta keskeisesti ohjaava ilmiö, johon kytkeytyy eri teemoja ja ilmenemistapoja. Riessman (2008, s. 76) kuitenkin muistuttaa temaattisen analyysin rajoitteesta, mikä näkyy tutkimuksessamme oletuksena, että tytöt kertovat ja kirjoittavat samasta ilmiöstä ja antavat samankaltaisia merkityksiä, joita käytämme teemoja rakentaessamme.

Ahn ja Filipenko (2007, s. 282) esittelevät video- ja ääninauhoihin sopivan aineistolähtöisen analyysimenetelmän, jota sovellamme aineistomme tematisoinnissa. Hyödynnämme samaa analyysimenetelmää sekä videoaineiston että kirjoitusten analysoinnissa. Kirjoitukset ovat syntyneet videolla esiintyvien tyttöjen toimesta videotaltioidun työpajan aikana ja kirjoitusten sisällöt kietoutuvat videoaineistossa syntyneiden keskusteluiden kanssa samoihin aihepiireihin. Työpajamuistiinpanot sen sijaan toimivat työtämme tukevana aineistona ja näkemyksemme mukaan muistiinpanojen perusteellinen analysointi ei tässä työssä ole tarpeellista.

Ahnin ja Filipenkon analyysi sisältää viisi vaihetta, jotka kuvaamme omaan tutkimukseemme peilaten. Ensimmäiset kolme vaihetta olemme toteuttaneet molemmille aineistoille erikseen. Alustavan teemoittelun jälkeen olemme yhdistäneet aineistot ja jatkaneet tarkempaa teemoittelua hyödyntäen molempia aineistoja, jonka myötä vaihe 4. teemojen välisten yhteyksien reflektiivinen täsmennys (*expand*) on aineistomme kannalta ollut hedelmällisempää. Yhteenvedon (*summarize*) käsitämme lopullisena teemoitteluna, jonka tulemme esittelemään tutkimuksemme tuloksissa.

Vaihe 1: Muodosta yleiskuva kertomuksista (read)	Jokaisen videon puhtaaksikirjoitus.
Vaihe 2: Selvitä (interrogate)	Mitkä teemat nousevat kertomuksista esiin? Laadi runko järjestäen kertomukset sopiviin yksikköihin.
Vaihe 3: Teemoittele (thematize)	Teemojen tutkiminen ja kerronnan liittäminen teemoihin. Löydä mahdolliset yhteydet avainkäsitteiden välillä.

Vaihe 4: Täsmennä (expand)	Täsmennä teemojen välisiä yhteyksiä reflektiivisesti.
Vaihe 5: Tee yhteenveto (summarize)	Tee yhteenveto aineiston teemoista.

Taulukko 3. *Analyysimenetelmä (Ahn & Filipenko 2007, s. 282)*

Polkinghorne (1995, s. 13) esittelee kaksi aineiston ja teorian välistä suhdetta kuvaavaa lähtökohtaa aineiston analysointia varten. Abduktiivisessa suuntauksessa aikaisempi teoria ohjaa aineiston käsitteiden muodostamista. Induktiivisessa tutkimussuuntauksessa tutkija nostaa käsitteet aineistosta esiin ilman varsinaista teoreettista lähtökohtaa. Käsitämme oman tutkimuksemme painottuvan abduktiivisuuteen eli teoriaohjaavaan analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 82; Polkinghorne, 1995, s. 13.) Ymmärrämme myös aikaisemmin hankitun tiedon ja teorian ohjaavan tutkijan tutkimusprosessia, minkä Lieblich ja kollegat (1998) painottavat tutkijalla olevan luonnostaan läsnä tutkimusta tehdessä.

Tutkimuksessamme teoria oli mukana jo suunnitteluvaiheessa, sillä luonnostelimme työpajassa käydyn keskustelun teemat aiemman teorian (Huuki, 2016a) pohjalta. Mielenkiintomme kohdistui sukupuolistuneesta häirinnästä käsittelevän teorian ympärille. Koska hyödynsimme teemoja jo tuolileikin kysymysten ja väittämien tukena, koimme luontevaksi hakea yhteneväisiä teemoja myös aineistostamme. Lopullista teoreettista viitekehystä varten kävimme läpi tutkimusaineistoamme, sillä halusimme olla avoimia myös sille ajatukselle, että aineistosta nousevilla teemoilla voitaisiin täydentää tutkimuksemme teoreettista osuutta. Vasta aineistoa käsiteltyämme kykenimme määrittelemään, mistä teorian lopulta muodostui. Voimme siis todeta, että aineistomme osittain ohjasi teoreettisen viitekehyksen muodostumista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 80.)

Tutkijan oma tulkinta on ollut prosessissamme luonnollisesti läsnä ja se korostuu erityisesti työpajamuistiinpanoissa ja aineiston tematisoinnissa. Pidämme kuitenkin omaa tulkintaa tärkeämpänä Heikkisen (2002, s. 189) näkemystä siitä, että vuoropuhelusta pyritään löytämään tutkittavien *oma ääni*. Keskitymme analyysissä *narratiivien analyysiin*, sillä haluamme säilyttää tutkimustilanteiden luonnollisen ja aidon sävyn. Myös Kohonen (2011, s. 203) toteaa, että tutkittavien kokemusta ja merkityksenantoa tulee korostaa. Tuotos on kuitenkin tutkijan oma ra-

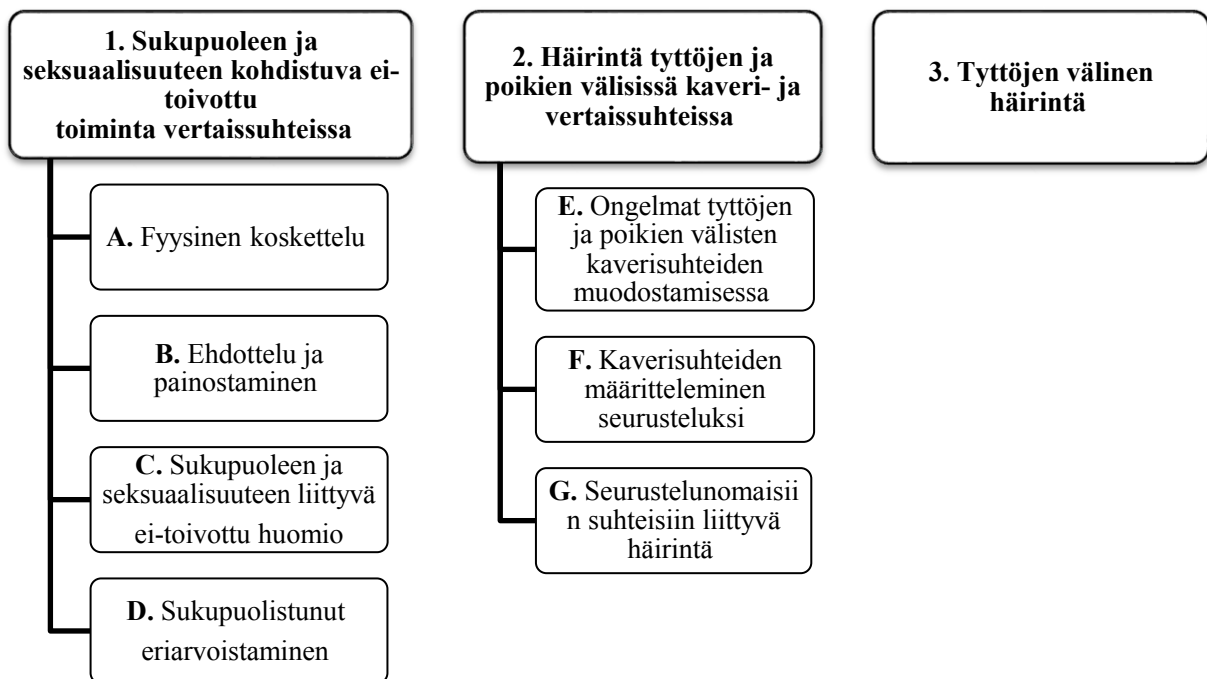
kennelma, sillä joudumme luonnollisesti valikoimaan ja pelkistämään aineistoa sen analyysivaiheessa. Seuraavaksi esittelemme analyysin vaiheet Ahnin ja Filipenkon (2007) analyysimenetelmää hyödyntäen.

Ensimmäisenä käsitelimme tyttöjen kirjoitukset skannaamalla tyttöjen kirjoittamat kortit ja niihin sisällytetyt kokemukset sähköiseen muotoon. Tämä mahdollisti myös aineiston jakamisen työryhmän kesken. Tämän jälkeen luimme ja litteroimme jokaisen kortin (*read*). Käsitelimme litteroinnit siten, että poistimme niistä tutkimuksemme kannalta epäolennaisen sisällön, kuten nimimerkit. Korttien litterointien jälkeen tulostimme kaikki litteroinnit ja ryhmittelimme (*interrogate*) tyttöjen kirjoittamat kokemukset sen mukaan, mitä niissä on kerrottu. Kertomukset jakaantuivat selkeästi eri tyyppisiin tilanteisiin ja häirinnän muotoja kuvaaviin kokemuksiin, joiden perusteella teemoittelimme (*thematize*) aineiston. Nimesimme teemat ryhmitellyn aineiston mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 79).

Kun olimme teemoitelleet tyttöjen kirjoitukset, aloitimme videoiden analyysin. Tässä vaiheessa katsoimme läpi kaiken tyttöjen työpajoissa videoidun aineiston ja litteroimme keskustelut (*read*). Koska olimme itse työpajoissa mukana ja työpajojen tapahtumat olivat meille ennalta tuttuja, tunsimme työpajojen rungon. Näin ollen osasimme kiinnittää huomiota jo ennalta tehtyjen havaintojemme perusteella tärkeisiin tilanteisiin. Litteroimme aineiston suoraan tutkimuksemme näkökulmaa silmällä pitäen ja suljimme litteroinneista pois ne keskustelutilanteet ja tapahtumat, jotka eivät liity tutkimuksemme aiheeseen. Videoiden katsomisen ja litteroinnin tarkoituksena oli kuitenkin perehtyä aineistoon vielä uudelleen. Havaitsimme videoilta tilanteita, jotka olivat meiltä tutkijoilta jääneet työpajoissa vähemmälle huomiolle.

Kun olimme litteroineet videoaineiston, tulostimme tekstin ja aloimme lukea sitä. Luimme aineistoa yhdessä ja itsenäisesti useita kertoja. Etsimme (*interrogate*) keskusteluista tihentymiä, eli sellaisia keskustelutilanteita (*small stories*, Georgakopoulou, 2007), jotka olivat sisällöllisesti tutkimuksemme kannalta erityisen kiinnostavia. Irrotimme tihentymät muusta litteroidusta aineistosta. Tämän jälkeen ryhmittelimme keskustelut korttien analysoinnin yhteydessä määriteltujen teemojen (*thematize*) mukaisesti. Tematisoinnissa oli huomioitava se, etteivät teemat saa olla irrallisia henkilön kertomasta tarinasta (ks. Riessman, 2008).

Aineistoa oli paljon, joten sen läpikäyminen vaati runsaasti aikaa ja perehtymistä yhtäläisyyksien löytämiseksi. Tässä vaiheessa yhdistimme tyttöjen kirjoitukset sekä keskusteluista ilmenneet tihentymät. Ensimmäinen teemoittelu sisälsi seitsemän eri yläteemaa, joiden alle nimesimme myös alateemoja. Teemojen mukaan aloitimme teoriaosuuden tarkemman työstämisen. Alkuperäinen teemoittelu oli kuitenkin näkemyksemme mukaan liian yksityiskohtainen ja pirstaleinen, sillä useissa teemoissa esiintyi edelleen yhteneväisyyksiä (vrt. Lieblich, ym. 1998, s. 113). Koska olimme jo aloittaneet teorian muodostamista edellisen teemoittelun avulla, havaitsimme analyysin edetessä tukeutuvamme teoreettiseen viitekehykseen etsien sieltä teoreettisia apuvälineitä teemoitteluun liittyen. Jatkoimme teemoittelun työstämistä ja pitkällisen prosessin jälkeen päädyimme täsmentämään (*expand*) teemat kolmeen yläteemaan. Yläotsikoiden alle sijoitimme samaan teemaan liittyvät alaotsikot (ks. Taulukko 4). Tutkimuksemme tulososio noudattelee teemoitteluamme. Esittelemme tulokset tarkemmin luvussa 5.



Taulukko 4. Aineiston teemoittelu.

Heikkisen (2018, s. 178) mukaan kerronnallisessa tutkimuksessa kertomukset ovat lähtökohdan lisäksi lopputulos, jonka ymmärrämme Ahnin ja Filipenkon teoriaa soveltaen yhteenvetona (*summarize*). Käsitämme tutkijoina muodostavamme tutkimuksen tuloksena uuden kertomuksen, joka syntyy teorian ja rajaamaamme aineiston vuoropuheluna. Tämän myötä tutkimuksen tulokset kytkeytyvät Heikkisen (2018) mukaan jälleen tutkimustiedon “*kertomusvarantoon*” ja

tieteelliseen vuorovaikutukseen, jonka ymmärrämme kertomusten liittämisenä laajempaan teoreettiseen viitekehykseen.

4 Sukupuolistunut häirintä alakouluikäisten vertaissuhteissa tyttöjen kertomana

Tutkimustuloksemme perustuvat temaattiseen narratiivien analyysiin (ks. Polkinghorne, 1988, s. 13–14; Riessman, 2008, s. 53), jota soveltaen tulkitsemme tutkimukseemme osallistuvien tyttöjen kertomia ja kirjoittamia kertomuksia sukupuolistuneeseen häirintään liittyen. Ahnin ja Filipenkon (2007) analyysimenetelmällä saimme muodostettua aineistosta teemat. Tutkimustulokset käsitellään kolmen yläteeman avulla, joita ovat **1. sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kohdistuva ei-toivottu toiminta**, **2. häirintä tyttöjen ja poikien välisissä vertais- ja kaverisuhteissa** sekä **3. tyttöjen välinen häirintä**. Peilaamme samalla tutkimustuloksiamme luvussa kaksi esittämiimme teoreettisiin lähtökohtiin ja aiempaan tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuneet koululuokat eivät poikenneet merkittävästi toisistaan aineiston tuotannon kannalta. Tämä tutkimus on laadullinen, eikä se siten tarkastele häirintäkokemusten määrällistä esiintymistä tutkimukseen osallistuneiden lasten keskuudessa. Kyse ei kuitenkaan ollut yksittäistapauksista. Aineistoista muodostuu kuva, jonka mukaan arviolta noin puolet tytöistä kertoi kokeneensa häirintää. Lähes kaikki työpajoihin osallistuneet tytöt kertoivat tunnistavansa häirinnän piirteitä omissa vertaissuhteissaan. Jokaisessa työpajassa ilmiön kerrottiin olevan yleinen ja jopa jokapäiväinen.

Olemme valinneet tuloksissa esiteltävät keskustelukatkelmat ja tyttöjen kirjoitukset laajasta aineistosta. Valitsemamme katkelmat ja esimerkit edustavat näkemyksemme mukaan parhaiten työmme analyttisiä teemoja. Kaksi ensimmäistä pääteemaa (1. ja 2.) sisältävät useita aiheeseen liittyviä alateemoja. Ensimmäisen yläteeman alle kokosimme alaluokiksi teemat, joita ovat **A. fyysinen koskettelu, ehdottelu ja painostaminen**, **B. sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvä ei-toivottu huomio** sekä **C. sukupuolistunut eriarvoistuminen**. Toisen pääteeman alle nimesimme alaotsikot **D. ongelmat tyttöjen ja poikien välisten kaverisuhteiden muodostamisessa**, **E. kaverisuhteiden määrittelemisen seurusteluksi** sekä **F. seurustelunomaisiin suhteisiin liittyvä häirintä**.

Kolmas pääteema käsittelee tyttöjen välistä häirintää (ks. luku 4.4). Aineistossamme esiintyi tapauksia, joissa tytöt kohdistivat sukupuolistunutta häirintää toisiinsa. Tuloksen yllättävyyden johdosta koemme tarpeelliseksi pureutua tyttöjen väliseen häirintään tarkemmin, sillä tutkimus-

tietoa tästä ilmiöstä on vähän. Tyttöjen keskuudessa tapahtuvaa häirintää kohdattiin sekä sukupuolistuneen ei-toivotun toiminnan että vertaissuhteissa tapahtuvan häirinnän näkökulmasta. Emme sisällyttäneet tyttöjen välistä häirintää kuitenkaan yläteemojen 1. ja 2 alle, sillä halusimme antaa asian käsittelylle enemmän huomiota.

4.1 Sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kohdistuva ei-toivottu toiminta

Moni tutkimukseen osallistunut tyttö totesi kokeneensa sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kohdistuvaa ei-toivottua toimintaa. Määrittelemme sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kohdistuvan ei-toivotun toiminnan sisältävän fyysistä koskettelua, ehdottelua, painostamista ja *pränkkäystä* sekä sukupuoleen kohdistuvaa ei-toivottua huomiota (vrt. Renold, 2002; 2013; AAUW, 2001; Meyer, 2008; Hill & Kearl, 2011; Sunnari, 2009; Aaltonen, 2008). Huukia (2016a) ja Renoldia (2013) tulkiten näemme sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kohdistuvan ei-toivotun huomion aiheuttavan tilanteita, joissa häirinnän uhriksi päätnyt tyttö joutuu kyseenalaistamaan omaa hyväksyttävyyttään ja haluttavuuttaan tyttönä tai potentiaalisena seurustelukumppanina (vrt. Renold, 2013). Huukiin (2016a, s. 23) viitaten tutkimukseemme osallistuneet tytöt kokivat ajoittaista painetta sukupuoleen liittyvistä vaatimuksista ja siitä, että heidän tulisi sopia ihanteellisen tytön muottiin.

4.1.1 Fyysinen koskettelu

Tyttöjen kertomuksista nousi esiin vertaissuhteissa tapahtunutta fyysistä koskettelua, mikä oli tapahtunut tytöille ilman heidän suostunsa. Tekijät olivat tytöille yleensä ennalta tuttuja, tyypillisesti samaa luokkaa käyviä poikia (vrt. Herkama, 2012, s. 26) tai tyttöjä (ks. luku 4.3). Muutamat kertomukset sijoittuivat koulukontekstin ulkopuolelle, jolloin häirinnän toteuttajat olivat yleensä tytöille tuntemattomia. Tytöt toivat keskusteluissaan ja kirjoituksissaan esiin toistuvasti, että fyysinen häirintä oli ei-toivottua ja epämiellyttävää (vrt. Hägg, 2003; Sunnari, 2009; Renold, 2013). Kirjoituksissa ilmaistut tunteet kuvaavat tyttöjen ahdinkoa tilanteissa, joissa sanallisesta vastustamisestaan huolimatta he ovat kokeneet olevansa puolustuskyvyttömiä.

Fyysinen häirintä näkyi myös huumoriin kietoutuneena väkivaltaisena käytöksenä, kuten tönimisenä. Tyttöjen kertomat kokemukset sisälsivät usein painostamista, mutta teot nähtiin myös yllättävinä. Fyysinen koskettelu ilmeni kertomuksissa ja kirjoituksissa ei-toivottuina tekoina,

kuten vesi-ilmapallon tunkemisella housuihin, ilman lupaa pussaamisena ja takapuolelle läpsintänä sekä puristeluina (vrt. Renold, 2013; Hill & Kearn, 2011; AAUW, 2001). Fyysistä häirintää ilmeni myös Sunnarin (2009) tutkimuksessa. Yleisin fyysisen ahdistelun tapa oli takapuolen kouriminen (Sunnari, 2009). Teot ovat olleet yllättäviä, jonka vuoksi uhrien ennakointi ja puolustautuminen tilanteessa on ollut mahdotonta.

Seuraavassa kertomuksessa eräs tyttö kertoi tilanteesta, jossa joutui vasten tahtoaan fyysisen teon uhriksi. Hänen toverinsa oli työntänyt tytön housuihin vesi-ilmapallon. Kertomukseen sisältyy myös painostamista, sillä tekijä oli painostanut tyttöä suorittamaan teon ensin itse. Kertomuksen kirjoittanut tyttö ei kerro, onko *kaveri* tyttö vai poika. Tulkitsemme, että kyse on kuitenkin läheisestä vertaissuhteesta, sillä tyttö on ollut tapahtumahetkellä tekijän luona. Käsitämme, että uhri on ensin kieltäytynyt noudattamasta häiritsijän käskyä laittaa vesi-ilmapalloa housuihinsa. Häirinnän toteuttaja ei ole kuitenkaan kunnioittanut uhrin mielipidettä, jolloin uhri on joutunut alistumaan häirinnän toteuttajan teolle väkisin (vrt. Sunnari, Heikkinen & Kangasvuo, 2003, s. 13). Kirjoittaja kuvailee tekoa epämiellyttäväksi ja ymmärrämme, että uhrille on syntynyt tilanteesta kielteisiä tunteita:

Olin kaverillani ja teimme vesi-ilmapalloja ja se käski mun laittaa ilmapallo mun housuihin ja kieltäydyin ja sit hän laittoi mun housuihin (vesi-ilmapallon). Enkä tykännyt! (55PR2)

Kahdessa seuraavassa kertomuksessa tytöt kertovat kokeneensa ilman lupaa pussaamista ja takapuolelle läpsimistä. Ensimmäinen kertomus liittyy polttava tuoli -aktiviteetin yhteydessä käytyyn keskusteluun, jossa esitimme väittämän *“minua on lähestytty tavoilla, jotka tuntuvat epämiellyttäviltä”*. Väittämän jälkeen kukaan tytöistä ei vaihtanut paikkaa, eikä kommentoinut väittämää. Tilannetta sivusilmällä seurannut opettaja innostui kuitenkin kepeämielisesti toteamaan, että eräs hänen oppilaistaan oli pussannut häntä ilman lupaa. Opettajan kommentin jälkeen yksi tyttö rohkaistui kertomaan vastaavanlaisesta kokemuksestaan (vrt. Kaunisto ym., 2009).

(Luokan opettaja tulee käymään luokassa ja kuulee keskustelun aiheen)
Ope: *Tiiättäkö joskus on mulle käynyt niin, että oppilas on pussannu ilman lupaa.*
Maria³: *Mullekki on käyny silleen.*

³ Lasten nimet on muutettu litteroinnin yhteydessä peitenimiksi.

MI⁴: Okei. Mitenkäs sä sitten reagoit tilanteeseen?

Maria: No mä olin vaan sillee, et ”mitä sä teet?!” Ja sit mä lähin vaan vetään.
(R, s. 18)

Samassa keskustelussa, tyttöjen jo kirjoittaessa kokemuksiaan paperille, eräs tyttö halusi kertoa ääneen kokemuksensa, jonka oli aikonut kirjoittaa. Tyttö oli joutunut tilanteeseen, jossa häntä oli koskettu fyysisesti epämiellyttävällä tavalla. Tyttö kertoi, että hänelle ennalta tuntemattomat pojat olivat lähestyneet tyttöä puistossa. Yksi pojista oli videokuvannut puhelimellaan etäämmältä, kun toinen pojista läpsi tyttöä takapuolelle. Tyttö ei osannut sanoa, levisikö video teki-
jöiltä eteenpäin. Koska teko oli kuvattu videolle etäämmältä, voimme päätellä, että teko oli harkittu. Tulkitsemme, että teon kuvaaminen videolle lisäsi uhrin puolustuskyvyttömyyden tun-
netta ja ahdistusta. Tytön ikävä fyysinen kohtelu voidaan tulkita tässä kohtaa myös poikien yhteiseksi päähänpistoksi. Kyse on voinut olla keskinäisestä yllyttämisestä tai painostamisesta (ks. Korva & Rautio, 2019), sillä häiritsijöitä oli kaksi. Tyttö ei kuitenkaan kommentoinut sitä, oliko myös uhreja enemmän, sillä hän oli ollut puistossa ystäviensä kanssa.

SP: Tuliko teillä mieleen kokemuksia mitä, haluatteko kertoa?

Veera: Siis mää oli puistossa yhen, kahen kaverin kans. Siellä oli ihan oudot kaks tyyppiä. Niinku mulle täysin tuntemattomia poikia. Niin se toinen oli siellä pusikossa ja kuvas sitä koko hommaa ja se toinen, toinen tuli niinku läp-
siin mua peffalle. Se oli niin hämmentävää ja mietin vaan ”minkä takia?!”
(R, s. 21)

Myös seuraavassa esimerkissä pojat kohdistavat tyttöihin ei-toivottua fyysistä häirintää. Kertomus liittyy poikien yhteiseen leikkiin, jonka tytöt kertoivat tuntuvan ärsyttävältä ja ahdistavalta. Leikissä pojat kuljettivat vuorollaan yhtä poikaa, jonka silmät peitettiin pipolla. Kuljettamisen aikana pojat saattoivat työntää kuljetettavaa sokkona tyttöjä kohti siten, että poika työntyi tytön päälle. Leikin kerrottiin olevan välitunneilla yleinen. Keskustelusta voimme päätellä, että useampi luokan tyttö on joutunut leikin ”uhriksi”. Leikin tulkitsemme olevan pojille tekosyy päästä lähemmäksi tyttöjä. Seuraavasta vuoropuhelusta on havaittavissa, että toiminta kietoutuu huumorin ja häirinnän rajapinnoille. Tekijän kannalta tämä voi tuntua enimmäkseen hauskanpidolta ja leikiltä, kun taas uhri kokee sen ahdistavana (Hill ja Kearl, 2011, s. 3).

⁴ Tutkijoiden nimet on koodattu ryhmäkeskusteluissa seuraavasti: MI: Maiju Isosaari, JJ: Johanna Jokitalo, TP: Tiina Pisilä, TH: Tuija Huuki, SP: Suvi Pihkala.

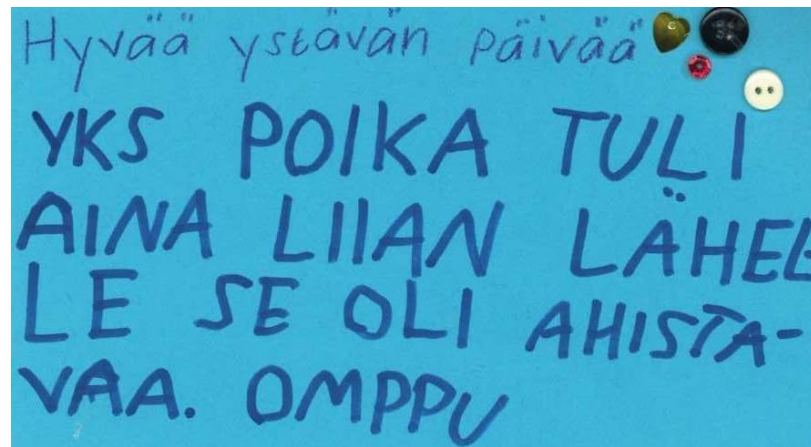
Lyydia: Nii, et joskus, jos ne tiiäkö esim. välkälläki saattaa, vaikka olla vaikka pipot silmillä kuljettaa ja sitte työntää niinku jonku pojan niinku ittees. Se alkaa ärsyttää ja...

Kiia: Se on semmonen leikki, että niinku kuljetetaan toista, mut sitte pojilla siitä on tullut semmonen leikki, että ne työntää niinku tyttöihin

Meeri: Niin ja sitte ne niinku juoksuttaa sitä tiiäkö porukalla kaikki muut porukalla niinku juoksuttaa sitä ja muut juoksee sitä niinku karkuun.

Kiia: Nii että vaikka niinkö ne luulee, että se on meistäki tyyliin leikkiä, vaikka oikeesti niinkö se on tosi ärsyttävää ja ahistavaa.

(KN, s. 6)



Kuva 4. (123R4)

Edellä mainitut tyttöjen yhteisistä ryhmäkeskusteluista muodostuneet pienet kertomukset ja itsenäisesti kirjoitetut kirjoitukset osoittavat sen, että fyysistä koskettelua ja häirintää ilmenee jo alakoulussa (vrt. Renold, 2002; 2006; 2013; Huuki, 2016a; Sunnari, 2009). Esimerkkiemme tytöt kertoivat tekojen olleen yllättäviä ja ennalta arvaamattomia. Uhrin asemassa olleet tytöt eivät yleensä osanneet tehdä tilanteessa muuta kuin kyseenalaistaa ja ihmetellä tekijöiden toimintaa. Kertomuksissa ei mainita siitä, ovatko tekijät joutuneet teoistaan edesvastuuseen, vai jäivät teot ilman seurauksia.

4.1.2 Ehdottelu ja painostaminen

Tytöt kertoivat kokeneensa runsaasti erilaista sukupuolistunutta tai seksuaalista painostamista ja ehdottelua. Tytöt puhuivat toistuvasti *ahdistelusta* (vrt. Aaltonen, 2003, s. 123; Heikkinen, 2003, s. 146), joka nähtiin kertomuksissa usein pilailun sävyttämänä. Ahdistelun piirteitä ei

kirjoituksissa kuitenkin tarkennettu. Usein tytöt kertoivat *netin* olevan häirinnän tapahtumapaikka (vrt. Hill & Kearn, 2011 s. 7–8; Meyer, 2008; Vilka, 2011, s. 106).

Valtaosa ehdotteluun ja painostamiseen liittyvästä ahdistelusta oli tapahtunut sosiaalisessa mediassa (esim. Instagram, Snapchat) tai älypuhelisten viestittelysovelluksissa (esim. WhatsApp). Hill ja Kearn (2011, s. 7–8) sekä Vilka (2011, s. 106) mainitsevat internetin ja sosiaalisen median olevan sekä kiusaajille että häiritsijöille ihanteellisia paikkoja toimia. Edellä mainituista tutkimuksista on teknologisen kehityksen kannalta erittäin pitkä aika. Kokemuksemme mukaan viestinnän sähköiset kanavat kehittyvät ja monipuolistuvat jatkuvasti. Ymmärrämme, että tämä tuo häirinnän ja kiusaamisen yhä lähemmäksi lapsia. Myös anonyyminä toimijana pysyminen mahdollistaa ja jopa kasvattaa kiusaamisen ja sukupuolistuneen häirinnän todennäköisyyttä (Hill & Kearn, 2011, s. 7–8). Tässä tutkimuksessa sosiaalisessa mediassa koettu häirintä oli tyypillisesti tapahtunut tuntemattomien henkilöiden toimesta, kun taas viestittelysovelluksissa häirinnän toteuttajat olivat uhreille usein ennalta tuttuja.

Eräässä, pelkästään ehdotteluun ja painostamiseen liittyvässä kertomuksessa uhri oli joutunut kokemaan häirintää kasvotusten. Seuraavassa korttiin kirjoitetussa kokemuksessa tyttö kertoo joutuneensa kaverinsa toteuttaman häirinnän uhriksi. Tässäkin tapauksessa käsitämme häiritsijän tytölle läheiseksi Salmivallia (2005, s. 15) ja Corsaroa (2009, s. 301–320) mukaillen vertaiseksi, koska tyttö puhuu *vanhasta kaverista*. Tyttö ei kirjoituksessaan kerro sitä, minkälaisia tunteita häirintä hänessä herätti, mutta tyttö on tulkinnut kaverinsa käyttäytymisen ei-toivotuksi.

Mun vanha kaveri teki vesi-ilmapalloja ja siitä tuli eriskummallinen ja sit se heilutti sitä ja sano "TEKEEKÖ MIELI". (142R5)

Sukupuolistuneeseen ehdotteluun ja painostamiseen liittyvät kertomukset liittyivät pääasiassa viesteihin, joita tytöt tai heidän ystävänsä olivat vastaanottaneet pojilta sosiaalisessa mediassa tai älypuhelisten keskustelusovellusten kautta. Viestien sisällöissä on ehdoteltu seurustelun aloittamista ja yhdessäoloa. Muutamissa kertomuksissa tytöt kertoivat vastaanottaneensa "*ahdistavia viestejä*", joiden sisältöä ei yksityiskohtaisemmin avattu. Toisissa kirjoituksissa paljastettiin viestin lähettäjän sukupuoli: "*Olen saanut pojilta ahdistavia viestejä.*" (4K), kun taas toisissa viestin lähettäjistä ei kerrottu enempää: "*minulle on lähetelty ahdistavia viestejä.*" (2K). Tapauksilla on kuitenkin yhteistä se, että viestejä on vastaanotettu useampi. Tulkintamme

mukaan suurin osa viestien lähettäjistä oli tytöille ennalta täysin tuntemattomia (vrt. Vilkkä, 2011, s. 106). Joissakin tapauksissa tekijät olivat tyttöjä vanhempia, yläasteikäisiä poikia.

Minua on kerran ahdisteltu netissä. Eräs minulle aivan tuntematon poika vain yhtäkkiä kysyi "alax" ja alkoi ahdistella. SE OLI HIRVEÄ TUNNE! (134R5)

Tyttöjen vastaanottamissa viesteissä oli myös ilmaistu ihastumisen tunteita sekä kommentoitu flirttailevaan sävyyn tyttöjen ulkonäköä. Koska kommentointi on ulkonäköön liittyvää ja tekijät ovat olleet tytöille vieraita, ymmärrämme, että viestittely on tapahtunut sellaisessa sovelluksessa, jossa on ollut esillä tyttöjen omia kuvia. Tyttöjen kielteinen reagointi viesteihin on joissakin tapauksissa johtanut ikäviin seurauksiin. Seuraavissa esimerkeissä häiritsijät eivät ole suostuneet lopettamaan häirintää. Jälkimmäisessä esimerkissä viestien lähettelijä oli käyttäytynyt uhria kohtaan aggressiivisesti, kun uhri oli vastannut viestittelijän ehdotuksiin kieltävästi.

Yksi poika tuli netissä kysymään, että alax olee ja lähetti koko ajan sydämmiä ja sanoin että oon ihana ja rakastan sua. Sanoin että lopeta en ole kiinnostunut mutta se jatkoi ja sanoi että mulla on hyvä peppu. Lopulta mun piti estää se. (68R1)

Minulle kävi kerran, että minua 2 vuotta vanhempi poika tuli instagramissa, että oot HOT!! Alax sanoin siihen ei niin se alkoi haukkumaan minua. (42PR1)

Aiemmissa netissä tapahtuvaa ehdottelua ja painostamista kuvaavissa esimerkeissä tytöt eivät kertoneet tarkemmin, minkälaisista asioista he keskusteleivat nettituttaviensa kanssa. Tulkitsemme Hilliin ja Kearliin (2011) sekä Renoldiin (2013) viitaten tungettelevat kysymykset tyttöjen näkökulmasta painostamiseksi. Seuraavissa kertomuksissa tytöt puhuvat tilanteista, joissa poikien esittämät, liian henkilökohtaiset kysymykset tuntuvat epämiellyttäviltä:

Mun nettikaveri joka on poika kokoajan halusi tietää musta asioita joita en todellakaan halunnut kertoa. (94R3).

Mua vähän ahdistaa jos pojat alkaa kysyy sellasista asioista jotka liittyy murosikään tytöiltä. (97R3).

Ehdotteluksi ja painostamiseksi miellämme myös seurusteluun tai tykkäämisasioihin liittyvän pilailun, jota suuri osa tutkimukseemme osallistuneista tytöistä kertoi kohdanneensa. Pilailua tapahtui yleensä puhelimitse tai WhatsApp-viestillä. Tytöt kutsuivat pilailua yleisesti nimellä *pränkkäys*⁵ ja sen kerrottiin olevan hyvin tavanomaista, pojilta tyttöihin kohdistuvaa toimintaa. Esimerkiksi seuraavasta vuoropuhelusta tulkitsemme, että ilmiö kosketti koko luokkayhteisöä. Keskustelimme seurusteluun ja ihastumiseen liittyvistä asioista ja kävi ilmi, että luokan pojat olivat lähettäneet pränkkäysviestejä tytöille älypuhelimillaan:

TH: *Haluatteko kertoa jotakin niistä seurusteluun liittyvistä paineista?*

MI: *Tai ihan vaan vaikka ihastumiseen...*

Meeri: *Ehkä semmosia vitsijuttuja just...*

Kiia: *Aika paljon on niitä vitsillä...*

Meeri: *Ei silleen tosissaan. Niinku että vitsillä että “uskallatko laittaa sille näin”. Ja sit se on laittanu ja sit se on kummiski ollu vitsi nii ei siinä oo ollu niiku.*

TH: *Joo, miten tytöt reagoi, jos tyttö saa niinku tommosia ikään ku tommosen viestin pojalta niin miten tytöt reagoi niihin?*

Lyydia: *Ne on että “haha hauska läppä”.*

Nella: *Niin, ku niitä on tehty niin monta kertaa!*

Meeri: *Kukaan ei ota niitä ees enää tosissaan.*

Kiia: *Ja tyliin jokaselta on tullu viesti että “alaks” ja sitte se on ollu pelkkä pränkki.*

TH: *Joo, niin justiin. Mää oon semmostaki kuullu, että joskus ku on tullut tommosen “voiks alkaa” ja kauheesti sydämiä ja sitte ku se tyttö onki niinku vastannu, että “joo voin”, niin mitä luulette, että mitä silloin mahdollisesti tapahtuu?*

Lyydia: *No sillon alettas...*

Kiia: *No sillon poika laittaa viestiin jottain nauruhymiöitä ja että “se oli vitsi”.*

TH: *“Se oli pränkki”.*

Lyydia: *Niin ja sitä tyttöä varmaan alettas kiusaamaan siitä must tuntus...*

Lyydia: *Yleensä tää, tai mää oon ainaki muutaman kerran niinku nähny sil-lain, että tiiäkö sitte kysytään varmaan miljoona kertaa että “älä, onks tää vitsi vai niinku?”.*

Kiia: *Ja silti se on vaan vitsi.*

TH: *Silti se on vitsi, vaikka vastaa että “ei oo pränkki, ei oo vitsi”.*

MI: *Ja sitten vasta, ku sanotaan “kyllä”, niin sitte se on vitsi.*

⁵ *Pränkkäys* on pilailuun liittyvä termi, joka tulee englannin kielestä (*prank* = kepponen, pila).

TH: *Miltä se tuntuu tytöistä semmonen niinku huomio pojilta, jos jotku laittaa semmosia viestejä?*

Pihla: *No ei oikein miltään.*

Lydia: *Se on mun mielestä vähä lapsellista. Tai ku ne laittaa niitä tai niinku ennen, ehkä vuos sitten laitto niitä ihan koko ajan.*

Nella: *Tai kesällä.*

Pihla: *Tai jos ne on silleen, vaikka porukassa niin sitten ne on jotain totuutta ja tehtävää tai tolleen...*

Lydia: *Laitto suunnilleen kaikille meidän luokan tytöille.*

Nella: *Ne pistää aina kaikille niitä viestejä ja kun ne on sitä sitte aika monesti, niinku kesällä, nii sitte tuli aika monta kertaa niitä. Ja sit se oli vaan vitsi.*

(KN, s. 4–5)

Tutkimukseemme osallistuvat tytöt kertoivat tulleen pränkätyiksi heille tuttujen poikien toimesta. Pränkkäys nähtiin villityksenä, joka innosti lähes kaikkia luokan poikia lähestymään tyttöjä. Tavallisesti pilailun aiheet koskivat seurustelua ja yhdessäoloa. Käsitämme poikien pyrkineen kaikin keinoin vakuuttamaan tytöille, että he olivat tytöistä aidosti kiinnostuneita. Tytöt kertoivat poikien piinanneen heitä niin kauan, että tytöt olivat vastanneet poikien lähestymisyrityksiin myönteisesti. Tytön vastattua myönteisesti esimerkiksi siihen, onko tämä pojasta kiinnostunut, kävikin ilmi, että tarkoitus oli saattaa tyttöjä harhaan. Pränkätyksi tulemisesta saattoi seurata juorujen levittelyä tai muuta kiusantekoa, kuten seuraavassa kortissa kirjoitetaan (vrt. Renold, 2013):

Pojat pränkkää tyttöjä niin, että ne laittaa viestiä, “tykkään susta” tai “alax” sitte tyttö uskoo sen ja nolaa itsensä vastaamalla “joo”. Sen jälkeen pojat laittaa, että se oli pränk tai vitsi. Sitten se leviää koko luokalle. (37PR1)

Eräässä luokassa tytöt kertoivat pränkkäämisen levinneen kaikkia luokan tyttöjä koskevaksi ilmiöksi. Pränkkäämiselle otollinen ajankohta oli tyttöjen näkökulmasta silloin, kun pojat koontuvat keskenään isolla porukalla. Tällöin pojat yllyttivät toisiaan pränkkäämään tyttöjä. Tulkitsemme, että tämän kaltainen pilailu antaa tekijöille tilaisuuden kiusata pränkkäämisen kohdetta, koska tämä on mennyt halpaan. Pilailu aiheutti tytöissä muun muassa nolouden tunteita, mutta keskusteluissa ilmeni, että pränkkäyksen vaikutus tyttöihin oli kuitenkin latistunut. Tytöt kertoivat pränkkäyksen olevan *lapsellista*. Pränkkäämistä oli tapahtunut jopa niin paljon, ettei se tuntunut tytöistä enää miltään, kuten Gillander Gådin ja Stein (2017) ovat todenneet normalisoitumisessa tapahtuvan.

Gillander Gådin ja Stein (2017, s. 3) mukaan seksuaalisen häirinnän toiminnan esiintyvyyden yleisyys kouluissa lisää riskiä, että käyttäytymisestä tulee normatiivisesti hyväksyttyä. Jos seksuaalista häirintää aletaan pitää normaalina tai itsestään selvänä asiana, kynnys asian puheeksi ottamisesta kasvaa ja seksuaalisesta häirinnästä tulee yhteisöissä hyväksytympää. Mikäli näin käy, seksuaalisen häirinnän tunnistaminen siirtyy vähemmän tietoiselle tasolle, jolloin tekijät turtuvat ja uhrit tulevat yhä esineellistetyimmäksi. Gillander Gådinin ja Steinin (2017) mukaan tällöin hyväksytyn käyttäytymisen rajat saattavat vääristyä ja ei-toivottua käyttäytymistä suvaitaan enemmän. Häirinnän normalisoituminen lasten vertaissuhteissa näkyi aineistossamme useaan otteeseen, kuten myöhemmin tuloksissa tulee ilmi.

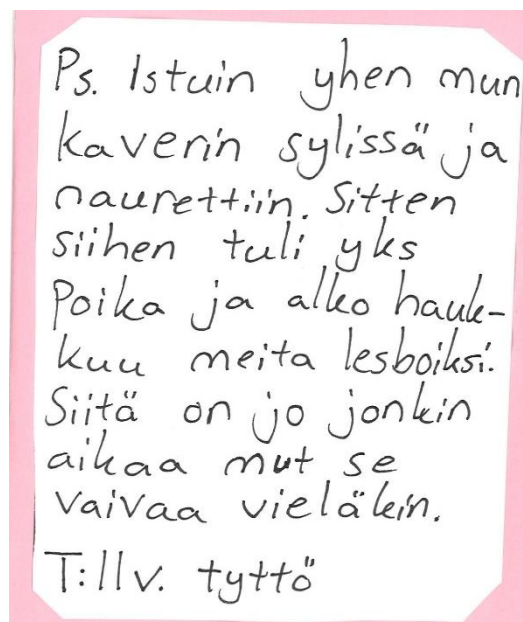
Tytöt toivat kirjoituksissaan esiin, että pilailua oli tapahtunut hyvin paljon. Ilmiö oli jopa jo niin tavanomainen, etteivät tytöt voineet ottaa poikia lainkaan vakavasti. Eräässä kortissa tyttö kirjoittaa aiheesta seuraavasti:

Minusta on ärsyttävää kun jotkut pojat lähettävät tytöille viestejä, esim "alax" tai "tykkään susta". Mutta sitten se on oikeasti vain vitsi. Yksi meidän luokkalainen tekee sitä tosi monesti. Hänestä ei voi koskaan tietää, että onko hän tosisiaan." (36PR1)

Myös Renold (2013) on todennut tutkimuksissaan, että tytöt kohtasivat poikien taholta tapahtuvaa ehdottelua, esimerkiksi treffipyyntöjä (*going out*), joihin tytöt kokivat painetta vastata myönteisesti. Emme kuitenkaan löytäneet aiempaa tutkimustietoa aineistossamme ilmenevästä pränkkäys- ja pilailukulttuurista, vaikka näemme ilmiöllä olevan yhteyksiä esimerkiksi Talla-vaaran (2003, s. 30) tutkimaan kasvokkain tapahtuvaan *heterohärnään*. Ymmärrämme tykkäämiseen ja seurusteluun liittyvän pilailun olevan keskeisesti yhteydessä lasten väliseen vallankäyttöön ja suosiojärjestelmiin (Huuki, 2016a; 2010). Useiden työpajakeskusteluiden perusteella voimme tulkita, että luokan pojat asettautuivat usein ryhmänä tyttöjä vastaan. Tulkin- tamme mukaan näissä toimintatavoissa korostuvat heteronormatiiviset käytänteet, jolloin tytöt joutuvat passiivisesti kärsimään poikien vallankäytöstä (vrt. Renold, 2013; Ringrose & Renold, 2010).

4.1.3 Sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvä ei-toivottu huomio

Tarkastelimme edellisessä luvussa sellaisia sukupuolistuneen häirinnän muotoja, jotka liittyvät fyysiseen kosketteluun sekä ehdotteluun ja ahdisteluun. Tässä luvussa huomion kohteena ovat sukupuolistuneen häirinnän muodot, joiden tulkitsemme sisältävän esimerkiksi seksuaaliseen suuntautumiseen ja ulkonäköön liittyvää kommentointia, häiritsevää katselua, uhkailua ja perään huutelua (Hill & Kearn, 2011; Renold 2013; Huuki, 2016a). Seuraavan esimerkkimme tytöt olivat läheisiä ystäviä keskenään ja kertoivat työpajassa surullisina, kuinka samaa koulua käyvät pojat olivat kiinnittäneet negatiivissävytteisesti huomiota tyttöjen keskinäiseen, fyysiseen läheisyyteen. Pojat olivat suhtautuneet kielteisesti tyttöjen väliseen kanssakäymiseen ja haukkuneet tyttöjä lesboiksi.



Kuva 5. (101R3)

Mun kaveri istu mun sylissä ja siihen tulee kaks kutosluokan poikaa ja alkaa haukkua meitä lesboiksi. Se ei tuntunut mukavalta, se on toistunut muutaman kerran. (102R3)

Tytöt olivat uhkailleet poikia sillä, että kertovat poikien toiminnasta opettajalle. Tämä uhkaus oli saanut häirinnän loppumaan. Tilanteet olivat jääneet harmittamaan toista tyttöä, sillä hän kertoi asian vaivaavan häntä. Toinen tytöistä totesi työpajassa, että on joutunut poikien suhtautumisen vuoksi kiinnittämään huomiota siihen, ettei esimerkiksi halailisi ystäviään niin paljon kuin ennen.

Myös muissa työpajoissa tuli ilmi tyttöjen väliseen ystävyyteen kohdistuvaa seksuaalisesti sävyttynyttä kommentointia, kuten lesbottelua. Seuraavassa keskustelukatkelmassa tytöt kertovat tuntevansa kaksi vuotta nuoremman tytön, jolta saavat välillä halauksia koulussa. Samaa koulua käyvät pojat olivat ottaneet tytöt silmätikuikseen. Usein tyttöjen ollessa lähekkäin pojat nimittelevät tyttöjä lesboiksi. Tytöt keskustelivat ja pohtivat aktiivisesti, miltä haukkuminen seksuaalisesti sävyttynyt vihjailu tuntunut.

***Eeva:** On sellainen yks Bea-oppilas. Öö niin öö se tulee välillä halaan mua nii joskus pojat on sillai et “öö et onks toi...”*

***Fanni** (keskeyttää): Tota tota tota tota! Ne sanoo et “oottako lesboja?”*

***Hanna:** Niin ja sit välillä ne sanoo, että “rakas...”*

***Jade** (osoittaa puheensa Hannalle ja Eevalle): hyiii, ei tommosia saa sanoa...*

***Eeva:** ...vaikka se onki kaks vuotta nuorempi*

***Eeva:** Kymmenen vuotiaita*

***Fanni:** Sei tota mun mielestä tunnu Eevastakaa kivalta. Ainaku mäki oon siinä niin ne sanoo, et “ootteko lesboja, menkää halaa”... tai sit jotain tolleen ...*

(R, s. 64)

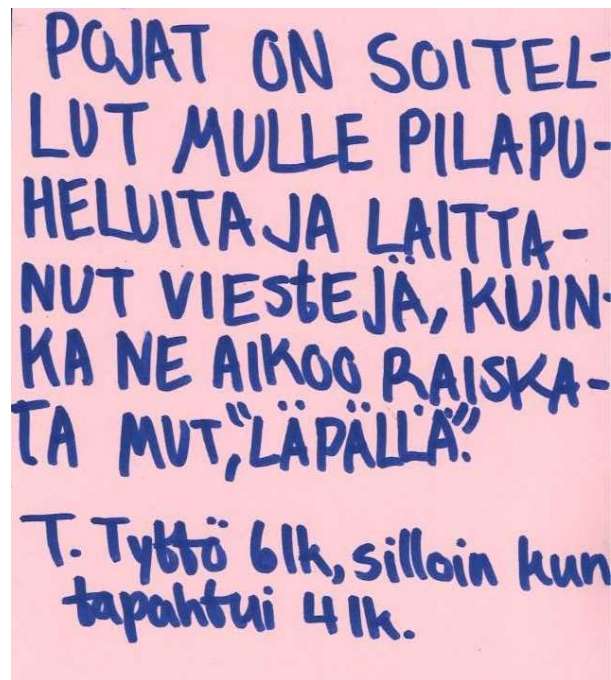
Ei-toivottu huomio ei tulkintamme mukaan ollut kuitenkaan aina kielteiseksi tarkoitettua. Seuraavassa ei-toivottuun huomioon liittyvässä kertomuksessa tyttö kertoo ahdistuneensa, kun häntä vastaan tullut poika oli kehunut tätä kauniiksi. Tulkitsemme ulkopuolisen silmin, ettei kommentin antanut poika välttämättä tarkoittanut sanomallaan mitään pahaa, mutta huomio tuntui työstä ahdistavalta. Myös Aaltonen (2008, s. 54) on todennut häirinnän olevan toisinaan hienovaraista huomiota, jonka tekijä ja uhri saattavat tulkita vastakohtaisin tavoin. Kommentin aiheuttamaa, tytön kokemaa nolouden tunnetta saattoi lisätä se, että tilanne tapahtui koulukontekstissa, jolloin muut koulutoverit saattoivat seurata tapahtunutta sivusta. Tytön saama huomio herätti mielenkiintoa luokkatovereissa ja tämä ilmeisesti nolotti tyttöä. Tapaus sai kertomuksen mukaan jatkoa seuraavalla liikuntatunnilla, eikä pojalta saatu ylimääräinen huomio vaikuttanut tuntuvan työstä mukavalta.

Kerran liikuntatunnilla hiihtämässä yhet pojat tuli sinne ja toinen niistä sano mulle “hei sinä etummainen, olet varsin kaunis.” Seuraavalla liikuntatunnilla ne tuli sinne taas ja aina kun hiihdettiin siitä ohi se poika sano mulle moi. Se oli ahistavaa ja meidän luokkalainen poika kyseli multa kuka se oli. (98R3)

Myös koulukontekstin ulkopuolella koettiin sukupuolistunutta ei-toivottua huomiota. Seuraavassa esimerkissä ei-toivottu huomio ei ollut sanallista, vaan kirjoituksessa kuvataan, kuinka tyttö oli joutunut ystävänsä kanssa katselun ja seuraamisen uhriksi kylpylässä. Kirjoituksen mukaan tekijä toimi yksin. Myös Herkaman (2012, s. 26) tutkimuksessa tekijöiden kerrottiin toimineen yksinään. Tytöt olivat yrittäneet pyytää tekijää lopettamaan, mutta toiminta oli pyynnöstä huolimatta jatkunut. Kirjoituksessa ei kerrota, kuinka tilanne päättyi. Jäimme pohtimaan, olisiko tilanteeseen saatu apua esimerkiksi joltakin aikuiselta.

Kerran kylpylässä eräs poika seurasi ja katseli koko ajan meitä. Pyysimme voisiko hän lopettaa, mutta jatkoit vielä entistä enemmän. (79R2).

Tyttöjen kirjoituksissa kerrottiin myös tyttöihin suoraan kohdistetusta ahdistavasta huomiosta ja vakavasta uhkailusta, jota ei kertomusten mukaan toteutettu. Tyttöjen kuvailemiin uhkauksiin sisältyi selvästi aikomus tai käsky jonkin teon toteuttamisesta. Kertomuksissa käytettiin usein puhekielen ilmaisuja ”läpällä”. Tämän myötä tulkitsemme, että toiminta kietoutui usein huumoriin juuri ”pränkkäyksen” tai ”läpän” muodossa. Kertomuksissa ilmeni useampaan otteeseen, että tytöt olivat vastaanottaneet huumorin sävyttämiä pilapuheluita ja viestejä pojilta. Tyttöihin kohdistuva, ”läpäksi” tarkoitettu uhkailu liittyi välillä jopa erittäin vakaviin seksuaalisen häirinnän tekoihin. Seuraavassa kortissa tyttö kirjoitti kokemuksestaan, joka oli kirjoituksen nimimerkin perusteella tapahtunut tytön ollessa neljännellä luokalla.



Kuva 6. (85R2)

Kokemuksesta kirjoittaminen oli tulkintamme mukaan tytölle suuri ponnistus. Työpajassa tehtyjen havaintojen perusteella tyttö halusi visusti pitää kirjoituksensa salassa muilta (ks. Pihkala & Huuki, tulossa a, s. 6).

Seuraavassa esimerkissä tyttö oli kuullut, kuinka pojat olivat yllyttäneet tai painostaneet toisiaan puristelevaan kyseisen tytön rintoja ja takapuolta. Kertomuksesta ei käynyt ilmi, oliko ai- komusta toteutettu, vai oliko se jäänyt pelkästään puheen tasolle. Tulkitsemme, että tekijöiden halusivat vähintään säikäyttää tyttöä. Uhkaus on toteutettu huutamalla, jotta uhri sen varmasti kuulisi. Näemme kertomuksen tapahtumat uhrin näkökulmasta Aaltosen (2008, s. 39) tavoin alistaviksi ja pelottaviksi.

Pojat on huudellu ja oon kuullu niitten puhuvan, että "Käy puristele ton rin- toja ja persettä". (56PR2)

Kohtasimme aineistossa toistuvasti ilmiön, jossa pojat painostavat tai yllyttävät toisiaan toteut- tamaan tyttöihin kohdistettua sukupuolistunutta häirintää. Samat käytänteet toistuivat kaikissa sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kohdistuvaan ei-toivottuun huomioon liittyvissä alateemoissa; fyysisessä koskettelussa, ehdotteluun ja painostamiseen liittyvissä kertomuksissa sekä muussa ei-toivotussa huomiossa. Korva ja Rautio (2019) tarkastelevat omassa opinnäytetyössään tätä painostamisen ja yllyttämisen ilmiötä erityisesti poikanäkökulmasta. Tutkimuksen mukaan pai-

nostaminen ja yllyttäminen ovat alati läsnä poikien välisessä kanssakäymisessä (Korva & Rautio, 2019). Emme muodostaneet tästä poikien keskuudessa vallitsevasta ilmiöstä omaa teemaa sen vuoksi, että se ei suoranaisesti vastaa tutkimuskysymykseemme. Haluamme silti tuoda havainnon esiin, sillä koemme poikien keskinäisen painostamisen olevan merkittävä tekijä tyttöjen vertaissuhteisiin liittyvässä sukupuolistuneessa häirinnässä. Lisäksi on huomionarvioista, että tämä pojille yleinen käytös oli noteerattu tyttöjen keskuudessa. Omassa tutkimuksessamme tulkitsemme uhrien tuntevan erityistä alistuneisuutta, kun tekijöitä on useampi. Tällöin kynnys häirinnän ja tekijöiden vastustamiseen kasvaa.

Aineistostamme kävi ilmi, että tytöt kokivat poikien taholta tapahtuvan nimittelyn ja ulkonäön arvostelun olevan jatkuvaa. Tämä sama ilmiö on ollut esillä myös Sunnarin ym. (2005, s. 40) ja Ashbaughmin ja Cornellin (2008, s. 26) tutkimuksissa. Seuraavassa katkelmassa tytöt pohtivat, miksi pojat arvostelevat tyttöjen ulkonäköä.

MI: *Niin. Heräskö noista väittämistä joku tietty väittämä esille, jäikö se sun mieleen?*

Lydia (viittaa): *Että arvostellaan ulkonäköä*

TP: *No minkälaisia tilanteita te ootte vaikka täällä koulussa kohdanneet siihen liittyen?*

MI: *Niin tai vaikka somessa tai harrastuksissa, ei oo pakko olla täällä koulussa tapahtunutta.*

Lydia (viittaa): *No jos sanotaan että "hyi että sää oot ruma" tai vaikka kasvonpiirteitä ruvetaan arvostelemaan.*

TH: *Sanoaksne ihan suoraan?*

Lydia: *No ei oo kyllä suoraan tultu, mutta esim. jossain ryhmässä (whatsapp) saatetaan sanoa että jotain vaikka että "hyi että hän on ruma", mut sit se jotenki päätyykin sen korviin.*

TH: *Niin mut se aina tapahtuuki selän takana.*

Tytöt: *Mmm...*

TH: *No onksne toiset tytöt, jotka sanoo vai pojat?*

Kiia: *Pojat tytöille*

Meeri: *Nii*

TH: *Pojat sanoo tytöistä, okei. Tapahtuuko sitä toisinpäin? Että tytöt haukkuis poikia?*

Tytöt: *Ei*

TH: *Sama kokemus on mullakin on, että ei niinkään tytöt hauku poikien ulkonäköä. Miks muuten nii on?*

Meeri: *Ei oikeestaan oo tarvetta*

Kiia: *Mää en oikeestaan tiä miks poikia kiinnostaa miltä niinkö jotkut näyttää*

Meeri: Niinpä

Lydia: Tai haluaa näyttää

Kiia: Tai ei mua ainakaan kiinnosta, että miltä ne näyttää.

Meeri: Ne sanoo sen aina silleen selän takana, että se toinen ei kuule. Mut silti se saa kummiski jostain sitte tietää, että niin on sanottu.

Kiia: On myös silleen, että sanotaan ihan suoraan.

TH: Onks joku, joka ei oo kohannu tämmöstä. Onko joku saanut tolta kohalta olla rauhassa? (Yksi tyttö viittaa) Sää oot? Mut se on tosi hyvä, että on saanut olla rauhassa, mut on hirveen surkeeta et kaikki ei.

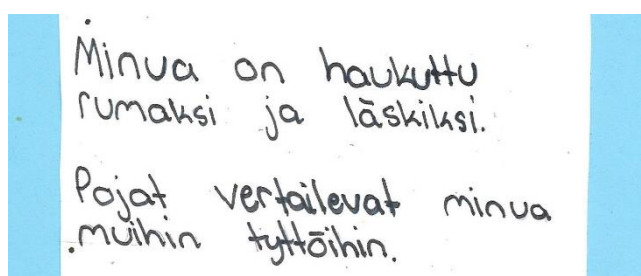
Lydia: Sitä on niinku jo monta vuotta tapahtunu, niin samaa juttua jauhetaan koko ajan. Että ärsyttää vaan vähäsen, mutta...

TH: Niin, elikä se on normalisoitumassa, että siihen on periaatteessa jo niinku tottunu.

(KN, s. 4)

Kuten ylläolevasta keskustelusta voi todeta, ilmiön kerrottiin olevan niin yleinen, että siihen oli jo totuttu. Tyttöjen kertomuksessa näemme samoja piirteitä kuin normalisoitumisessa, jota Gillerlander Gådin ja Stein (2017) ovat tutkineet. Vain yksi yllä olevaan ryhmäkeskusteluun osallistuneista tytöistä kertoi, että häntä ei nimitelty. Tytöt kertoivat poikien arvostelevan tyttöjä *selän takana*. Tieto kuitenkin päättyi usein tyttöjen ja uhrien keskuuteen. Aineistomme tukee Sunnarin ja kollegoiden (2005, s. 40) havaintoa siitä, kuinka tytöt toivat esiin useissa työpajoissa, etteivät he koe tarvetta haukkua tai arvostella poikia. Tytöt pohtivat useaan otteeseen nimittelystä ja omaa suhtautumistaan siihen:

“Pojat haukkuu tyttöjä rumaksi selän takana. Aina se tulee jotenkin meidän tietoon. Sitä tapahtuu niin paljon, että se ei edes tunnu miltään.” (R, s. 69)



Kuva 7. (4K)

Yhteisissä työpajakeskusteluissa tytöt eivät korostaneet juurikaan ulkonäköä, naisellisuutta ja viehättävyyttä tai sitä, että poikien vuoksi tulisi pukeutua tietyllä tavalla. Kortteihin oli kuitenkin kirjoitettu enemmän kokemuksista, joissa tytöt kertoivat poikien vertailevan heitä muihin tyttöihin. Näissä kertomuksissa vertailu perustui yleensä ulkonäköön tai *erilaisuuteen* (vrt. Renold, 2002, s. 416; Huuki, 2016a, s. 23; Ringrose, 2013, s. 90). Vertailua tapahtui myös esimerkiksi sen perusteella, pukeutuuko tyttö muodin mukaisesti. Pojilta saatiin enemmän myönteistä huomiota, mikäli tyttö oli trendikäs.

Myös muissa kirjoituksissa kerrottiin nimittelyn ja ulkonäön arvostelun uhriksi joutumisesta. Käsitämme ulkonäön olevan kulttuurisesti ihannoidun tyttöyden kannalta keskeinen tekijä, kuten aiemmissa Huukin (2016a) ja Renoldin (2013) tutkimuksissa on todettu. Nimittely ei vaikuta tulkintamme mukaan ulkonäköä tai tyttöjä imartelevilta, joten Häggin (2003) ajatuksia mukaillen käsitämme ulkonäköön kohdistuvan nimittelyn sukupuolistuneeksi häirinnäksi. Tytöt kertoivatkin, että haukkumanimillä pojat viittasivat usein tyttöjen ruumiinrakenteeseen, kasvopiirteisiin, ihonväriin, pituuteen ja ulkonäköön. Joissakin tapauksissa haukkumanimistä on tulkittavissa, että ne saattavat viitata tytön maineeseen poikien keskuudessa (vrt. Huuki, 2016a; Tolonen, 2001).

Eräässä työpajakeskusteluissa tytöt kertoivat, että luokan pojat ovat keksineet kaikille tytöille salanimet, jotka olivat päätyneet tyttöjen tietoon. Salanimet, muun muassa *“lauta, munkki, kirahvi, hauki, sushi, lipputanko* ovat tulkittavissa haukkumanimiksi. Usea tyttö toi nimittelyn esiin myös kirjoituksissaan; tyttöjä oli nimitelty esimerkiksi nimillä *läski, elefantti, luuviulu, huora*. Takapuolen arvosteleminen oli myös yleistä. Ymmärrämme nimittelyn ja loukkaavan kielenkäytön olevan heteroseksuaalista häirintää ja ilmaisevan tytösukupuoleen kohdistuvaa vihaa ja tyttöjen aseman halventamista (vrt. Huuki, 2016a, s. 23; Renold, 2002).

Joissakin tapauksissa nimittely otettiin todella henkilökohtaisesti. Työpajojen aikana syntyneissä keskusteluissa ja kirjoituksissa kävi ilmi, että nimittely ja arvostelu aiheuttavat tytöille ulkonäköpaineita. Tulkintamme mukaan nimittelyn vaikutukset tyttöihin ovat pitkäaikaisia, kuten seuraavista kirjoituksista voidaan päätellä. Ymmärsimme, että tytöt prosessoivat loukatuksi tulemisen taakkaa pitkään. Huukia (2016a) siteeraten tytöt saattavat kokea ulkonäköön kohdistuvan arvostelun hyvinkin haavoittavana. Käsitämme arvostelun vaikuttavan myös tyttöjen itsetuntoon. Tytöt kirjoittivat ulkonäön arvostelun vaikutuksista seuraavasti:

Minua kiusattiin about 4–5 vuotta ja se vaikutti käyttäytymiseeni, ja omaan kuvaani. (52PR2)

Mulla on joskus ulkonäköpaineita. Kuinka Läski mä olen. Minua haukuttiin vanhassa koulussa rumaksi tai läskiksi. Mietin olenko ruma vai en. (95R3)

Eräissä keskusteluissa selvisi, että tytöt pyrkivät asennoitumaan nimittelyyn välinpitämättömästi. Tulkintamme mukaan tämän kaltainen suhtautuminen saattaa viestiä myös suojautumisesta; asiaa ei haluta miettiä liikaa tai ottaa liian henkilökohtaisesti.

***MI:** Onks teillä tullu vastaan jotain muita tommosia samanlaisia nimityksiä ku pissis tai lissu? Mitä teidän keskuudessa tai teidän ikäluokka käyttää? Vai käytetäänkö niitä?*

***Veera:** No kerran joku poika tuli mulle silleen niinku sanomaan, se on vähä paha, mut se sano mua huoraksi. Se oli sen mielestä hauskaa varmaan.*

***M:** No miten, haluuttekste kertoa miten te siinä tilanteessa sitte vastasitte?*

***Veera:** No mä olin vaan silleen, että “eipä vois vähempää kiinnostaa”. Että “omapa on mielipitees” ja lähin kävelemään.*

(R, s. 17)

Kuten aiemmissa tutkimuksissa (Sunnari, 2009; Renold, 2013) on todettu, myös tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että tytöt keskustelevat nimittelyyn liittyvistä kokemuksista aikuisten kanssa melko vähän. Muutamat tytöt kuitenkin totesivat, että puhuvat asioista äitinsä kanssa. Seuraavassa katkelmassa tytöt keskustelevat nimittelystä ja siitä, puhuvatko he kokemuksistaan jonkun kanssa.

***Eeva:** En mä hirveenä välitä siitä, mutta mä puhun sitten äitille, mutta en mää...*

***Hanna:** En mä kerro siitä kellekkää ku en mää koe sitä semmosena niinku haukkumisena et sillai. Ku eii se mua oikein kiinnosta, ku se on kuitenkin muiden mielipide.*

(R, s.70-71)

Myös edellä mainituissa sitaateissa korostuu se, että tytöt vähättelevät nimittelyn merkitystä. Emme pystyneet kuitenkaan tulkitsemaan sitä, vähättelevätkö tytöt ilmiötä aidosti, vai johtuiko vähätteleminen häirinnän normalisoitumisesta (vrt. Gillander Gådin & Stein, 2017, s. 3). Toisaalta vähättelyn syyt saattoivat liittyä siihen, ettei nimittelyn vaikutuksista haluttu puhua yhteisissä keskusteluissa.

4.1.4 Sukupuolistunut eriarvoistaminen

Sukupuolistunutta eriarvoistamista näkyi aineistossamme eri muodoissa. Käsitämme sukupuolistuneen eriarvoistamisen olevan sukupuolistunutta häirintää, kun se sisältää sukupuoleen kohdistunutta epäoikeudenmukaista kohtelua ja toimintaa (ks. Hägg, 2003, s. 135). Tyttöjen kertomuksista kuvastui se, että he kokivat tulleen kohdelluiksi epäoikeudenmukaisesti verrattuna. Ylitapio-Mäntylän (2012, s. 21) mukaan sukupuoleen kasvattaminen on ympäristön taholta tapahtuvaa, osittain tiedostamatonta ohjausta. Usein nämä yhteiskunnalliset sukupuolten väliset erot koetaan Butlerin (2006, s. 54–56) mukaan melko luonnollisina, sillä ne näyttäytyvät neutraaleina toimintamalleina. Ylitapio-Mäntylän (2012) mukaan tyttöjä koskettava stereotyyppinen luokittelu on läsnä jo lapsuudessa, kun erilaiset kulttuurimallit määrittelevät tytöille sopivat tavat toimia *oikeanlaisen* tyttöyden valossa. Esimerkiksi opettajien taholta tytöt kertoivat saavansa epäoikeudenmukaista kohtelua:

Tyttyjä ja poikia opet kohtelee erillä lailla ja opet ei oikeen tykkää, että pojat ja tytöt on kavereita. (38PR1)

Tytöt viittasivat esimerkiksi siihen, että heiltä odotetaan parempaa käytöstä kuin pojilta. Jos tyttö käyttäytyi huonosti, siihen suhtauduttiin tiukemmin kuin poikiin olisi suhtauduttu vastaavanlaisessa tilanteessa. Ringrosen ja Renoldin (2010, s. 577) pohdinta kulttuurissamme näyttäytyvästä ideaalisesta feminiinisyydestä tukee tätä keskustelua; tyttöjen ajatellaan olevan viattomia ja hyväkäytöksisiä. Tyttöjen tulkinnan mukaan esimerkiksi opettajan äänensävy oli tyttöjä kohtaan erilainen, jos tytöt olivat käyttäytyneet huonosti tai epätyyppillisellä tavalla. Aineistossa ilmeni myös opettajan toimesta tapahtuvaa voimakasta ja asenteellista sukupuolistunutta eriarvoistamista. Tytöt kertoivat liikunnanopettajan muun muassa todenneen, että jääkiekko on tytöille liian raskas ja raju laji. Tytöt kertoivat, että liikuntatunneilla pelattiin tällöin ”helpompia lajeja”. Seuraavassa vuoropuhelussa tytöt pohtivat opettajien suhtautumisen eroja tyttöjen ja poikien välillä:

Mette: *Niin ja sittenki on silleen, että jos tyttö tekee vähän silleen väärin, öö ja sit poika tekee niin pojista on silleen, et joo, se on vaan poikien luonne. Nii.*

Lotta: *Pojat on poikia. Tälleen niinkö evvk, mä oon poika.*

Viola: *Nii, ja sit niinku se, et pojilla on tavallaan niinku, jos pojat mölisee tyyliin luokassa, niin sit niille ollaan vaan silleen, että joo et voisit viitata, mut jos*

tytöt, ei tytöt ees yleensä ikinä pölise, mut jos tytöt pölisee, niin sitte niille sanotaan silleen vähän eri sävyyn tai silleen ainakin mun mielestä.

(R, s.23)

Seuraavassa ryhmäkeskustelussa ilmenee tulkintamme mukaan sukupuolistuneen häirinnän normalisoituminen (vrt. Gillander Gådin & Stein, 2017). Tytöt vaikuttivat todella turhautuneilta ja korostivat toiminnan jatkuneen useita vuosia. Turhautumista säästivät äänenpainon vaihtelut ja eleet. Tietyllä tapaa tyttöjen puheesta oli myös aistittavissa hiljaista alistumista toiminnalle. Keskusteltaessa siitä, välttelevätkö luokan pojat tyttöjä paritöiden tekoon liittyvissä asioissa syntyi seuraava vuoropuhelu:

TP: *Kohdellaanko teitä jotenkin eri tavalla ku te ootte tyttöjä?*

Fanni, Jade ja Hanna: *Noo joo vähän...*

Hanna: *Koska poikia pidetään kovempina ku tyttöjä ja niitä kohdellaan niinku ylempiarvosena.*

Fanni: *Ja sitte ne haukkuu vaan meitä*

Jade: *Ja sitte jos tulee...*

Hanna: *...huutelee meille ja*

Jade: *Sitte jos tulee poikapari, niin ne on heti et "JESS"...*

Fanni: *Tai jos sitte saa tytön, niin "nonii kamoona!"...*

Jade: *Tai sitte jos se sais tytön, niin "EMMINÄ halua olla sen kaaa!!" (huutaa)*

Eeva ja Hanna: *Nii, nii*

TP: *No miltä se tuntuu saaha semmosta?*

Fanni: *Ei kyllä hirveän mukavalta (huokaa)*

JJ: *No ei varmasti!*

Hanna: *Emmä sillee koskaa välitä.*

TP: *Nii*

Hanna: *Joo iha sama (huitaisee kädellään)*

TP: *Nii, onkse vähä, että te ootta tottunu sitte siihen? (nyökyttelyä ja joon toistelua)*

Fanni: *Joo mää oon tottunu siihe*

Hanna: *Joo mää oon tottunu siihe. Sitä on tapahtunu ykkösellä ja kakkosella*

Fanni: *Kolmosesta lähtien*

Hanna: *Kolmosella ja nelosella ja*

Fanni: *Kaikki vuodet*

Jade: *Kaikki vuodet...*

Eeva: *Kaikki viisi vuotta.*

(R, s. 57)

Samat tytöt pohtivat myöhemmin paritöiden tekemistä poikien kanssa ja he totesivat yhdessä työskentelemisen usein haastavaksi. Kyseisen luokan pojilla oli tapana paritöiden aikana karata juttelemaan muiden poikien kanssa tai vaihtaa mielivaltaisesti paikkaa, jolloin vastuu ryhmätyön tekemisestä jäi tytön kontolle. Tytöt kertoivat yrittäneensä sanoa asiasta opettajalle, mutta keskusteluissa ei selvinnyt, oliko poikien toimintaan yritetty puuttua. Tyttöjen keskusteluissa ja kirjoituksissa ilmeni poikien osalta tapahtuvaa aliarvostamista ja sitä, että opettaja vaikutti kertomuksen perusteella suosivan poikia enemmän. Tästä voimme tulkita, että poikien käytös annetaan helpommin anteeksi kuin tyttöjen; tytöt näkivät tämän poikiin kohdistuvana suosintana ja erilaisena kohteluna.

4.2 Häirintä tyttöjen ja poikien välisissä kaveri-/vertaissuhteissa

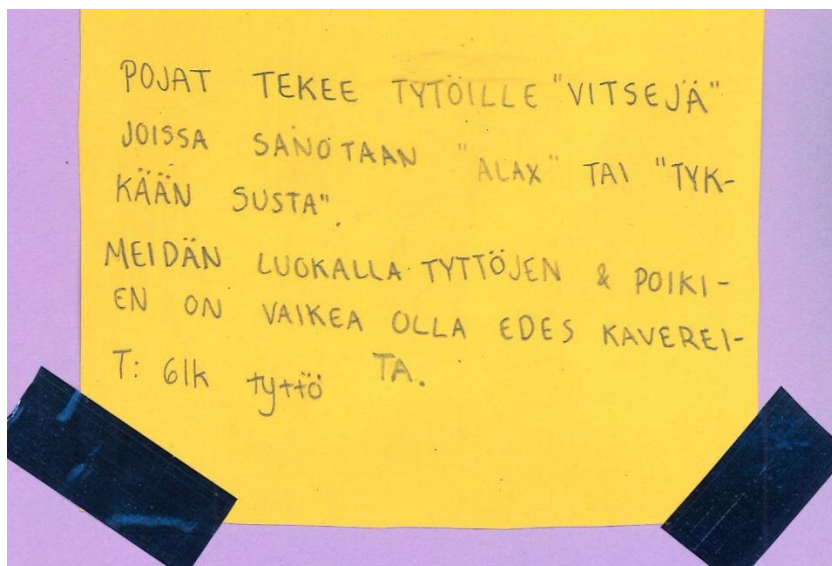
Häirintä tyttöjen ja poikien välisissä vertais- ja kaverisuhteissa ilmenivät monella tapaa. Suurimpana haasteena koettiin se, että tytöt kertoivat puhtaasti kaveruuden pojan kanssa mahdottomaksi ilman, että siitä alettaisiin hännätä. Tyttöjen ja poikien välinen kanssakäyminen saatettiin usein vertaisten keskuudessa julkiseen tietoon, jolloin tilanteet johtivat usein pilkkaaviin tekoihin, juoruihin tai muihin lieveilmiöihin (vrt. Renold, 2013, s.77; Tallavaara, 2003, s. 30). Renold (2013) ja Tallavaara (2003) ovat myös osoittaneet tutkimuksissaan tyttö- ja poikaystäväkulttuurien läpitunkevan vaikutuksen lasten elämään.

Työpajoissa yhtenä kysymyksenä oli *Haluaisitko, että tytöt ja pojat voisivat olla keskenään vapaasti kavereita?* Kun tämä kysymys esitettiin, lähes kaikissa pajoissa tytöt vastasivat kysymykseen myönteisesti. Tytöt kertoivat myös aikuisten osalta tapahtuneesta kaverisuhteiden heteroseksualisoinnista, joka ilmeni tyttöjen ja poikien välisen kaverisuhteen leimaamisena seurustelunomaiseksi suhteeksi. Käsitämme seurustelunomaisen suhteen tarkoittavan alakouluikäisten lasten välisiä ihastumis- ja seurustelusuhteita (Huuki, 2016), jotka eivät kuitenkaan ole samalla tavalla verrattavissa aikuisten välisiin seurustelusuhteisiin.

4.2.1 Ongelmat tyttöjen ja poikien välisten kaverisuhteiden muodostamisessa

Kuten jo aiemmin toimme esiin aineistostamme nousseen pränkkäyskulttuurin, tytöt kertoivat pränkkäyksen vaikuttavan kielteisesti myös tyttöjen ja poikien välisten kaverisuhteiden muodostumiseen. Vitsailu ja tyttöjen kustannuksella pilaileminen vaikuttivat tulkintamme mukaan

heikentävästi tyttöjen ja poikien välisen luottamuksen rakentumiseen. Seuraavassa kirjoituksessa tyttö toteaa, että heidän luokallaan kaveruus tyttöjen ja poikien välillä on vaikeaa.



Kuva 8. (39PR1)

Tyttöjen kertomuksista nousi toive, että tytöt ja pojat voisivat “hengaila” porukalla ja toivoivat, että pojat ehdottaisivat jotain yhteistä tekemistä. Yhteiset tapaamiset tyttöjen aloitteesta olivat kuitenkin päätyneet usein siihen, että tytöt kokivat poikien alkaneen ärsyttää tyttöjä, jolloin kaikki menettivät hermonsä ja tapaaminen päättyi siihen. Tytöt toivat myös keskusteluissa esiin, että poikien kanssa oli helpompi viettää aikaa vapaa-ajalla kuin koulussa. Jos poikia oli isompi ryhmä kasassa, yhteisessä olemisessä syntyi ongelmia. Tytöt kuvasivat myös sitä, että pojat tekevät kaikkensa pilataksaan tyttöjen keskinäiset välit. Seuraavassa kuvauksessa Meeri ja Lyydia pohtivat edellä mainittua asiaa:

Lyydia: *Mut se on niinkö, meidän luokkalaiset pojat, mä oon huomannut, et ne yrittää niinku, tehä kaikkensa et niinku meillä menis niinkö välit tyyliin. Eik ookki ollu? (katsoo Meeriä)*

Meeri: *Joo.*

Lyydia: *Ja niinku ihan kaikkensa tekkee siihen et just sanoi, että no vaikka Miska on sanonut musta selän takana jotaki pahaa, vaikka se on niinku ihan pelkkää valetta.*

(KN, s. 9)

Eräässä kirjoituksessa tyttö kertoi pelostaan viettää aikaa poikien kanssa joukon ainoana tytönä. Tyttö ei kuitenkaan kerro, mistä uskalluksen puute johtuu. Emme tiedä jännittääkö tyttö

poikien suhtautumista häneen vai onko kyse siitä, että tyttö jännittää muiden tyttöjen reaktiota siihen, että tyttö pelaisi koripalloa poikien kanssa. Tästä voi kuitenkin päätellä, että tyttöjen ja poikien välisessä kanssakäymisessä vaikuttaisi olevan jännitettä, jolloin Renoldin (2006 s. 499) mukaan yhteiseen kanssakäymiseen ja sen aloittamiseen saattaa liittyä epävarmuutta ja pelkoa.

Olen harrastanut kolme vuotta koripalloa ja haluaisin mennä välitunneilla poikien kanssa pelaamaan mutta en uskalla mennä "ainoana tyttöinä". (83R2)

Ryhmäkeskusteluista ja kertomuksista oli aistittavissa tyttöjen ja poikien välisen kaveruuden ja toiminnan "räjähtämisherkkyys". Tytöt kuvasivat, kuinka pienetkin asiat alkoivat helposti paisumaan suuriksi väitteilyiksi tai riidoiksi, joissa pojat puolustivat poikia ja tytöt tyttöjä. Tämä nähtiin myös eräässä työpajakeskustelussa, jossa tytöt kertoivat yhteisesti loukkaantuneensa pojalle, kun yhtä tytöistä oli kohdeltu väärin. "*Me ei puhuttu sille pariin päivään*". Vastakkainasettelua ja vallankäyttöä oli selkeästi nähtävissä molemminpuolisesti (ks. Huuki, 2016a).

Keskusteluissa ilmeni myös tapauksia, jossa tyttö ja poika alkoivat olla kavereita, kunnes muut pojat alkoivat heti kiusata, jolloin kaverina ollut poika yhtyi painostuksesta kiusaamiseen ja ei ollut innokas enää jatkamaan kaveruutta. Myös Renoldin (2006, s. 499) näkemys pätee aineistomme tulokseen. Tyttöjen ja poikien välinen pienikin kanssakäyminen tulkintamme mukaan heteroseksualisoitiin, jolloin paine kaveruuden lopettamista ja mahdollisesta kiusaamisesta lopetti kaverisuhteen (vrt. Renold, 2006, s. 499). Tästä tulkitsemme, että jo kaverisuhteen muodostaminen oli haastavaa, sen ollessa yhteisen vertaisten arvioinnin ja painostamisen kohteena (Renold 2013; Anttila, 2009; Huuki, 2016a).

4.2.2 Kaverisuhteiden määrittelevä seurusteluksi

Lukuisissa kertomuksissa ja kirjoituksissa ilmeni tyttöjen toive saada olla poikien kanssa pelkästään kavereita. Sanat *ärsyttävä*, *ahdistava*, *pilkkaaminen* ja *härnääminen* esiintyivät tyttöjen kertomuksissa, kun keskustelunavaus oli seuraava: "*käykö joskus niin, että joku yrittää saada toisten kaverisuhteen näyttämään seurustelulta, vaikka se on vain kaveruutta*". Litteroitua aineistoa oli tästä alaluokasta useampi sivu. Tytöt kertoivat kirjoituksissaan, että muut ympärillä olevat alkoivat nauraa, olettamaan tai kyselemään seurusteleeko, kun oli edes hetken kontaktissa jollain tapaa pojan kanssa. Renoldiin (2013) viitaten ymmärrämme tyttöjen ja poikien vä-

lisen seurustelukulttuurin paineen aiheuttavan sen, että aineistossamme tyttöjen ja poikien väliset *julkiset* ystävyysuhteet olivat harvinaisia. HavaitSIMME aineistossa runsaasti toimintaa, jossa ”puhdas” kaveruus pyrittiin vertaisten taholta heteroseksualisoimaan (vrt. Renold, 2006, s. 499).

Tytöt toivat myös esiin englannista tulleen lyhenteen CC⁶, jota käytettiin kaverisuhteiden leimaamisessa seurusteluksi. Tämä tuli esiin seuraavissa keskusteluissa.

TP: Ootteko kokenu joskus, että jos on kaveri pojan kanssa niin muut härnäis siitä...tai kiusais?

Tytöt: Joo

Lotta: Ceecee (cute couple)

naurua

Viola: Siis ceecee (cute couple) on nykyään semmonen niinku, ei se oo enää ehkä mut ennen kai niinku...

Lotta: Joskus syksyllä

Viola: Niin, joskus syksyllä kaikki tajus sen...

*Olivia: Jos oli yhtään jonku pojan kans, niin sanottiin, että vähän te ootte cee-
cee (cute couple)! Tai silleen niinku...*

(R, s. 25)

TP: No miltä se tuntuu se härnääminen?

Kaisa: No se on silleen... aluksi se ei oo oikein mittään, mut sitte jossain vaiheessa se menee vähä yli ja sit se ei oo enään oikeen hauskaa

Viola: Mut ei mun mielestä mejän luokassa, ta mää en tiä miten teillä, mut ei sillee niinku ihan kunnolla, mut kyl se sit jossain vaiheessa, kun tarpeeks kauan, nii alkaa ärsyttään kuitenkin aika paljon.

(R, s. 29)

Ylemmässä keskustelussa tytöt suhtautuvat lähinnä huvittuneesti termiin *cute couple* ja sen yleiseen käyttöön. He myönsivät itsekkin käyttäneensä sitä. Myöhempi keskustelu paljasti kuitenkin, että ihastumisia koskeva härnääminen tai kaverisuhteen määrittely seurusteluksi ei lopulta tuntunut hyvältä ja se ärsytti tyttöjä. Häirintää ilmeni esimerkiksi nimien taululle kirjoittamisena, huuteluina ja lauleskeluina. Tytöt myös arvelivat, että osa pojista häiritsi tytön ja pojan välisiä kaverisuhteita siksi, sillä he saattoivat tyttöjen tulkinnan mukaan olla ihastuneita tai muuten vaan kateellisia. Seuraavassa katkelmassa tytöt kuvaavat Eeva ja Samiin kohdistuvaa kaverisuhteen määrittelemistä seurusteluksi.

⁶ Lyhenne CC tarkoittaa englanniksi cute couple (suom. *söpö pari*).

Hanna: Joo, tota niinku Eeva ja toi Sami on tosi hyviä... Eiku eiku emmä tiää!

Eeva: Ollaan!

Fanni: Tosi hyviä kavereita!

Hanna: Hyviä kavereita nii sitte esim Kalle luulee että

Fanni: ne on parisuhteessa

Hanna: niinku tekee sen näyttämään siltä että

Fanni: ne on parisuhteessa

Hanna: ne seurustelee

Fanni: ne sanoo pojille sillee et "noi on yhe noi on yhes" Eevasta ja Samista sillee et "Eeva ja Sami yhteen soppii"

Eeva: Tossa viime tunnilla se teki jotain vitsin sen omaa laulua siitä, että me muka oltas yhdessä

Hanna: Nii

Jade: Kalle?

Fanni: Ja sit tuota se on myös tehny silleen, että ku tota Eeva alko Samii nii se sano mää sen pihalla nii se sano mulle että "Eeva ja Sami totanoin on parhait ystäviä, ne on niinku ihastunu toisiinsa" ja koht menee huutelee sinne jotain tällaista

Eeva: Mm

TP: Miksi ne tekkee sillai?

Fanni: Ku ne on kateellisia! Ne on kateellisia!

Eeva: Nii ei voi kertoa mistä, mutta silti

MI: Mistähän ne on kateellisia?

Fanni: Siitä että ku Kalle tykkää Eevasta nii se on kateellinen siitä...

Eeva (nyökkää): mm

Hanna: nii

Fanni: ...et se on toisen pojan kaveri

Eeva: se on mua nuorempi kuukauden ja tuplasti lyhyempi (naurahtaa)

(R, s. 66-67)

Yllä oleva katkelma on esimerkki siitä, kuinka tytön ja pojan välinen, kaverillinen kanssakäyminen paisuu herkästi suurempaa lapsijoukkoa koskettavaksi ilmiöksi (vrt. Renold, 2013, s. 77; Anttila, 2009, s. 131). Aineistomme tukee Renoldin (2013, s. 77) tutkimusta siitä, että kaverisuhde pyritään heteroseksualisoimaan vertaisten toimesta. Toimintaan liitetään erilaisia häirinnän muotoja, kuten painostamista ja arvostelua.

Eräässä ryhmäkeskustelussa tytöt kertoivat, etteivät enää välitä muiden kiusanteosta. Tytöt kertoivat muun muassa, että he suhtautuvat häirintään välinpitämättömästi. Tytöt elehtivät ja säes-

tivät käsien liikkeillä, että asia ei heitä enää vaivannut. Tulkintamme mukaan tämä viestii hiljaista alistumista toiminnalle. Useissa kirjoituksissa ja osassa ryhmäkeskusteluissa tytöt kuitenkin kertoivat kiusaamisen ja hännäämisen häiritsevän tyttöjen ja poikien välistä kanssakäymistä.

4.2.3 Seurustelunomaisiin suhteisiin liittyvä häirintä

Useat tytöt toivat puheissaan ja kirjoituksissaan esille seurustelunomaisiin ja seurusteluun liittyviä epämukavia kokemuksia tai epävarmuutta. Muutama koki painetta seurustelun aloittamiseen esimerkiksi poikien taholta, vaikka ei olisi halunnut seurustella. Eräässä kirjoituksessa mainittiin, ettei tyttö halua alkaa seurustella, koska ”tuntuu, ettei se kestä”. Toiset taas kokivat arvostelua muiden taholta ihastustaan tai seurustelukumppaniaan kohtaan. Ärsyttämistä seurustelemisesta ja niin sanottua Tallavaaran tutkimuksessa (2003) mainittua ”heterohännää” ilmeni myös. Seurustelevia saatettiin yleisesti häiritä. Myös ihastumisestaan kertonnutta henkilöä saatettiin kiusata, kun juoru ihastumisesta kantautui vertaisten keskuuteen.

Seuraavassa kuvauksessa tyttö purkaa turhautumistaan ihastumiseen liittyvistä ongelmista. Kirjoituksesta ei kuitenkaan saa selville, onko potkiminen ja lyöminen vertaus sanalliselle hännämiselle vai puhutaanko kirjoituksessa suoraan fyysisistä teoista. Kirjoitus ottaa kuitenkin kantaa tykkäämiseen ja tykkäämisen ilmaisemiseen. Tulkitsemme, että kirjoittaja on saanut osakseen ilkeää käytöstä sellaiselta henkilöltä, joka itseasiassa on ollut työstä kiinnostunut.

Sanotaan, että rakkaudesta se hevonenkin potkii. Mutta ihmisten pitäisi olla älykkäämpiä. Ei saisi potkia ja lyödä niitä, joista tykkää. (1K)

Eräässä kertomuksessa tuotiin esiin huoraksi leimautuminen sen perusteella, että tyttö halusi olla pojan kaveri (vrt. Saarikoski, 2001, s. 222; Renold 2002). Kirjoittaja tuo esiin toiveen saada olla pelkkä kaveri, mutta lisää painokkaasti loppuun, että ei haluaisi muiden ajattelevan, että tykkäämiseen tai muuhun toimintaan liitettäisiin huoraksi haukkumista.

Se, että olen pojan kaveri, ei tarkoita, että haluaisin jotain ns. ”enempää”. Ja vaikka haluaisin, en ole HUORA. (80R2)

Aineistomme perusteella seurustelu vaikutti lisäävän suosiota ja positiivista huomiota tutkimukseen osallistuneiden lasten keskuudessa. Aikaisemmat tutkimukset ovat myös todenneet seurustelun lisäävän myönteistä kaverisuosiota (Tolonen, 2001; Renold, 2013; Tallavaara,

2003; Korkiamäki, 2013; Kulmalainen, 2015). Huomionarvoista tutkimusaineistossamme oli se, että tutkimuksessamme mukana olleet tytöt kertoivat seurustelevien tyttöjen saavan positiivista huomiota juuri poikien taholta. Seuraavassa kuvauksessa Fanni pohtii sitä, miksi suosiota ja hyväksyntää saa pojilta, kun tyttö seurustelee.

***MI:** Mistä te huulette, että se johtuu, et sillon saa enemmän suosiota (pojilta) jos seukkaa?*

***Fanni:** Koska jos on vaikka jonku toisen pojan kaa, joka on niinku niitten lemppari, nii se voi olla sillee, et “aa se sai sen”, nii sit se on sillee et “joo nyt me ollaan sen parhait, tai niinku sillai kilttei sille tytölle...”*

(R, s. 60)

Ryhmäkeskustelussa Fanni arvelee syyn johtuvan siitä, että pojat halusivat arvostaa toverinsa tyttökaveria, koska tyttö onnistui “saamaan sen”, eli suositussa asemassa olevan pojan. Tulkin- tamme mukaan suosiossa oleva poika oli saanut tyttökaverin, joten pojat halusivat suosia myös osapuolena olevaa tyttöä (vrt. *suosiojärjestelmät*, esim. Huuki, 2010, s. 71). Seurustelun päät- tymiseen saattoi sen sijaan liittyä tyttöjen mukaan uhka siitä, että pojat alkoivat kiusata seurus- telun osapuolena ollutta tyttöä (vrt. Tolonen, 2001, s. 252). Renoldin (2013, s. 77) näkemys lasten välisistä keskusteluista tukee tätä keskustelua. Keskusteluissa puidaan yhteisesti sitä, kuka on pidetty, rakastettu ja haluttu. Näihin neuvotteluihin linkittyvät myös valta ja suosiojär- jestelmät (ks. myös Huuki, 2010; 2016a; Renold, 2006; 2013).

Tutkimuksemme tytöt suhtautuivat seurusteleviin tyttöihin melko neutraalisti. Havaitsimme ai- neistosta joitakin tapauksia, joissa tytöt myönsivät kamppailevansa pojista. Keskusteluissa tytöt toivat esiin kamppailun ilmenevän hakeutumisena pojan seuraan. Tytöt kertoivat kamppailun näkyvän myös siten, että tytöt pyrkivät näyttämään muille olevansa kiinnostununeita pojan asi- oista. Seurusteluun liittyvä keskustelu herätti tuolileikkien aikana liikehdintää, katseiden vaih- toa ja hihitystä. Seurustelukulttuurit olivat selvästi läsnä jokaisessa luokkayhteisössä. Kun tuo- lileikin yhtenä kysymyksenä oli “*Tiedän oman ikäisiä, jotka ovat seurustelleet*”, suurin osa ty- töistä vaihtoi paikkaa, eli vastasi kysymykseen myönteisesti.

***TP:** Sitte tulee taas seuraava väittämä: tiedän oman ikäisiä, jotka ovat seurus- telleet.*

(Kaikki ponkaisevat ylös, osa kovaäänisemmin, nauruun purskahtaen)

(R, s. 39)

Nämä tyttöjen kertomukset ja pienet vuoropuhelut osoittavat sen, että seurustelunomaisia suhteita, tykkäämistä ja seurustelua esiintyy jo alakoulussa (vrt. Huuki, 2016a; Renold, 2013; Sunnari, 2009). Kuten aikaisemmin on jo todettu, tämänkaltaista tutkimusta alakouluikäisistä ei juurikaan ole. Tutkimuksemme kuitenkin osoittaa sen, kuinka tarpeellista tutkimus ja tieto alakouluikäisten vertaissuhteiden haasteista on. Aiheen käsittelylle lasten kanssa on näkemyksemme mukaan iso tarve. Vertaissuhteisiin liittyvä epäreilu vallankäyttö ja suosiojärjestelmät (Huuki, 2016a; Renold, 2013) linkittyvät lasten elämään tutkimuksemme perusteella selkeästi.

4.3 Tyttöjen välinen häirintä

Tyttöjen kertomuksista ilmeni, että ei-toivottua fyysistä toimintaa ja muuta häirintää tapahtui myös tyttöjen keskuudessa. Aikaisemmin tehdyissä kotimaisissa tutkimuksissa myös esimerkiksi Sunnari (2009) on havainnut tyttöjen keskuudessa tapahtuvaa fyysistä häirintää. Seuraavassa katkelmassa ilmiö korostuu hyvin selvästi. Maisa-nimistä tyttöä syytettiin luokan tyttöjen keskuudessa siitä, että hän tuli usein liian lähelle muita tyttöjä ja esimerkiksi läpsi heitä takapuolelle. Maisa vastasi syytöksiin huumorilla. Tulkintamme mukaan hän ei kyennyt ottamaan asiaa vakavasti. Myös Hay (2000) sekä Wilkinson ja kollegat (2007) ovat todenneet tutkimuksissaan huumorin toimineen suojautumisen keinona.

(Keskustelua hyvän ystävän piirteistä)

Ronja: Ei lyö eikä hauku.

(Osoittaa puheensa Maisalle)

Maisa: Mää en oo tehny mitää pahaa.

(Naurua)

Peppi: No mitä ne pepunlyönnit on?

(osoittaa Maisaa)

Maisa: Se on sinun idea!

(Muiden tyttöjen käsien nostelua Maisan puheille)

Peppi ja Saana: Älä selitä, kuka sen alotti?

Peppi: Älä selitä! *(Sanoo painokkaasti uudelleen ja osoittaa Maisa)*

(R, s. 34)

TP: Mitä semmonen vois olla, semmonen tulla liian lähelle?

TP: *(Peppi viittaa)* joo kerro vaan

Peppi *(osoittaa Maisaa):* No guule toi tulee silleen "iihhhhhh" *(kävelee Maisan luo ja hiissaa itseään kuvainnollisesti Maisaa kohti)*

(pienää naurua)

TP: *Miltä se susta tuntuu sitten?*

Peppi: *emmä tiiä.*

(naurua ja epäselvää keskustelua)

TP: *entä mitä muita kommentteja on?*

TP: *(Maisa viittaa) joo kerro vaan?*

Maisa: *Minä olla ammattilainen, minä teen aina kaikille noin.*

Peppi: *niin tekeet!*

Saana: *Se joskus tuntuu ahdistavalta, ku Maisa tulee niin lähelle.*

(samaa aikaan Maisa koskee Saanaa)

Maisa *(tekee Saanalle kädellä): Grrrrr, uuu!*

TP: *Joo.*

Maisa: *Mitä, enkö minä olla mukava...*

Saana: *Riippuu vähä päivästä...onko maanantai vai perjantai...*

(naurua)

(R, s. 42)

Edeltävässä keskustelussa tapahtui tyttöjen välistä, fyysistä lähelle tunkeutumista ja häirintää (vrt. Sunnari, 2009). Osa tytöistä koki toiminnan epämiellyttäväksi ja häiritseväksi. Maisa toimii tietoisesti väärin koskettelemalla vieressään istuvaa Saanaa, vaikka tytöt ovat ilmaisseet, että toiminta on ei-toivottua. Tytöt tuovat keskustelutilanteessa selkeästi esiin sen, kuka luokassa häiritsee muita ja miten. Samassa työpajassa tyttöjen välinen häirintä ilmeni ihastumisasioihin liittyvänä kiusaamisena, johon liittyi myös tahallista fyysistä koskettelua ja sanallisia yhteenottoja. Keskustelussa vallitsi huumoriin kietoutunut puhetapa. Puheeseen liitettiin myös hienovärisiä, vihjailevia katseita sekä eleitä, kuten kulmien kohottelua.

Keskustelussa Maisa näytti myöntävän syyllisyytensä toteamalla “*kyllä, minä olen yksi niistä*” ja “*minä olla asiantuntija...*”. Pohdimme, oliko Maisa ajautunut vertaistensa keskuudessa häirintärooliin ja omaksunut tapoja toteuttaa häirintää. Mietimme myös, saattoiko kyse olla omaan seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvästä epävarmuudesta. Näkemyksemme mukaan Maisa ylläpiti “häiritsijän” roolia, josta saattoi olla vaikea päästä pois. Seuraavaan katkelmaan viitaten tulkitsemme Maisan käsitelleen tytöiltä saamaansa palautetta välinpitämättömästi, huumoriin tukeutuen:

TP: *Oletko huomannut, että teidän luokassa saatetaan kiusata siitä, että on ihastunut?*

(suurin osa liikkuu)

Maisa: *Kyllä, minä olen yksi niistä!*

(naurua)

Saana: *Joka siis kiusaa.*

Peppi: *Niin...*

TP: *Se tuliki jo tossa aikaisemmin. Minkälaista se kiusaaminen voi olla? Se, et jos sää oot ihastunut johonkin, niin minkälaista se, onko se semmosta härnäämistä?*

(Maisa viittaa)

TP: *Kerro?*

Maisa *(huonolla suomella): Minä olla asiantuntija. Tietää kaikki... Uuuu laula laulu, suulle sydämeen, ...*

(Peppi ratkeaa nauruun. Maisa koskettelee vieressään olevaa Saanaa. Saana hätistää kauemmaksi ja kuiskaa Maisalle jotain tiuskahtäen)

Vanamo *(Osoittaa puheensa Maisalle): Maisa, sä ite teet aina tolleen!*

Saana: *Maisa on yksi niistä, joka aina tekee niin.*

(R, s. 40)

Kaikissa työpajoissa tuolileikki herätti tyttöjen keskuudessa naureskelua ja tyttöjen välistä silmäpeliä. Edellä mainitussa työpajassa tulkitsimme tyttöjen olevan erityisen jännittyneessä ja ehkä epävarmassa tilassa. Joidenkin tyttöjen kohdalla tämä ilmeni jatkuvana pilailuna ja hauskuuttajan roolin ottamisena, jolloin erityisesti kaksi tyttöä alkoivat puhua “huonoa suomea”. Mietimme myös, oliko aiheemme näille tytöille erityisen haastava, jolloin heidän täytyi purkaa tunteensa ulos poikkeuksellisena käytöksenä. Aineistomme tukee Hayn (2000) sekä Wilkinsonin ja kollegoiden (2007) ryhmäkeskustelutilanteita koskevia tutkimuksia. Niiden mukaan huumori on nähty keinona, jolla voidaan lievittää keskusteluun liittyviä paineen, ahdistuksen tai nolouden tunteita.

Toisella tytöistä oli etninen tausta ja tulkitsimme huonon suomen ja jatkuvan pelleilyn toimineen ehkä yrityksenä kuulua joukkoon, kun tilanne oli uusi ja erilainen. Ymmärrämme myös kulttuuristen erojen merkityksen fyysisessä koskettamisessa ja omien rajojen käsittämisessä. Pelleilyä tapahtui koko työpajan yhteisen alustuksen ja keskustelun ajan. Tulkitsimme huumorin toimineen sensitiivisen aiheen johdosta suojaavana tekijänä, jonka taakse oli myös helppo piiloutua (vrt. Hay 2000; Wilkinson ym. 2007). Lopuksi tytöt kuitenkin rauhoittuivat ja vakaavoituivat työskentelyn muuttuessa itsenäisemmäksi, kun kortteja ja niihin kirjoitettavia kertomuksia alettiin työstää.

5 Pohdinta

Tässä luvussa kokoamme yhteen tutkimuksemme tulokset ja esittelemme niistä tekemiämme johtopäätöksiä. Tarkastelemme lisäksi tuloksia suhteessa tutkimuskysymykseemme. Arvioimme tutkimuksemme laatua Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän (2007) kerronnalliselle tutkimukselle tehtyjen kriteerien valossa. Pohdimme työmme luotettavuutta ja laatua viiden eri periaatteen kautta. Niitä ovat historiallisen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektiikka, työstettävyys sekä evokatiivisuus (Heikkinen ym., 2007, s. 8–9). Tutkimuksen laadun ja eettisyyden arvioinnin jälkeen pohdimme tämän tutkimusprosessin toteutusta.

5.1. Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä alakouluikäiset tytöt kertovat vertaissuhteissaan tapahtuvasta sukupuolistuneesta häirinnästä. Tutkimukssamme kaikki häirinnän muodot ja vertaissuhteiden haasteet näyttäytyivät lasten elämässä jokapäiväisinä (vrt. normalisoituminen, Gillander Gådin & Stein, 2017), runsaasti keskustelua ja ristiriitaisia tunteita herättävinä ilmiöinä (vrt. Huuki, 2016; Renold, 2006; 2013; Sunnari, 2009; Tallavaara, 2003). Annoimme tutkimuksemme tytöille mahdollisuuden kertoa vapaasti omista kokemuksistaan, emmekä rajanneet tytöille kontekstia tai tilannetta, jossa häirintään liittyvät tilanteet olivat tapahtuneet. Keskusteluista ja kirjoituksista ilmeni, että häirintä tapahtui useimmiten koulussa, mutta tilanteita kohdattiin myös vapaa-ajalla.

Havaitsimme, että tutkimukseemme osallistuneilla tytöillä oli suuri tarve puhua sukupuolistuneeseen häirintään liittyvistä kokemuksista. Keskustelut kehittyivät välillä niin intensiivisiksi, että hetkeksi unohtimme tuolileikin täysin. Aineistossamme esiin tulleet häirinnän tapaukset eivät yleensä olleet yksittäisiä tai poikkeuksellisia kokemuksia. Sukupuolistunut häirintä näyttäytyi aineistossamme lähes kaikkia tyttöjä koskettavana ilmiönä, johon miltei jokainen joutui ottamaan kantaa.

Teemoittelimme aineiston kolmeen eri yläteemaan: (1.) sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kohdistuva ei-toivottu toiminta, (2.) häirintä tyttöjen ja poikien välisissä kaveri- ja vertaissuhteissa sekä (3.) tyttöjen välinen häirintä.

Sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kohdistuva ei-toivottu toiminta on ensimmäinen (1.) yläteemamme. Tämä näyttäytyi aineistossamme hyvin moninaisina tekoina. Häirintää toteutettiin fyysisenä kosketteluna, joista yleisimmin mainittuja tekoja olivat takapuolelle läpsiminen, väkisin pussaaminen ja liian lähelle tunkeutuminen (vrt. AAUW, 2001; Hill & Kearn, 2011; Renold, 2002; 2013). Kertomuksissa kuvattiin, että fyysinen häirintä koettiin ei-toivottavana ja epämiellyttävänä. Ei-toivottuun toimintaan liittyi myös ehdottelua ja painostamista, jota toteutettiin suurimmaksi osaksi sähköisissä kanavissa (ks. Hill & Kearn, 2011; Vilkkä, 2011). Tytöt kertoivat tulleen ahdistetuiksi, mutta usein ahdistelun piirteitä ei tarkennettu. Joissakin ehdotteluun ja painostamiseen liittyvissä viesteissä ehdotettiin seurustelun aloittamista ja yhdessäoloa tai kommentoitiin flirttailevaan sävyyn tyttöjen ulkonäköä.

Huumoriin kietoutuva *pränkkäys* oli yleistä aineistossamme. Tytöt kertoivat poikien lähettelevän heille ihastumista ja seurustelun aloittamista koskevia viestejä pilailumielessä. Pojat hiillostivat tyttöjä niin kauan, että he vastasivat myöntävästi. Tytöt joutuivat lopulta naurunalaisiksi poikien heittäessä asian vitsiksi. Häirintään liittyi usein se, että häiritsijää oli painostettu tai yllytetty tekoon (ks. Korva & Rautio, 2019). Lisäksi huumori sidottiin olennaiseksi osaksi häirintää (vrt. Hill & Kearn, 2011). Näissä toimintatavoissa havaitsemme heteronormatiivisten käytänteiden piirteitä, kun tytöt joutuivat kärsimään passiivisesti poikien vallankäytöstä (vrt. Renold, 2013; Ringrose & Renold, 2010).

Sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kohdistuvaan ei-toivottuun toimintaan liittyi myös ei-toivottua huomiota. Ei-toivottu huomio sisälsi seksuaaliseen suuntautumiseen ja ulkonäköön liittyvää kommentointia, häiritsevää katselua, uhkailua ja perään huutelua. Tytöt kertoivat kohdanneensa seksuaalisesti sävyttynyttä kommentointia, kuten lesbottelua (vrt. Hill & Kearn, 2011; Renold 2013; Huuki, 2016a). Osa tytöistä kertoi tulleen uhatuksi vakavilla seksuaalisilla teoilla, kuten käsiksi käymisellä tai raiskaamisella. Myös tyttöjen ulkonäköä arvosteltiin ja haukuttiin poikien toimesta. Haukkumanimet viittasivat usein tyttöjen ruumiinrakenteeseen, kasvopiirteisiin, ihonväriin, pituuteen ja ulkonäköön. Vaikka pojat arvostelivat ja haukkuivat tyttöjä, kukaan tyttö ei kertonut kokevansa tarvetta haukkua poikia (vrt. Sunnari ym., 2005; Ashbaugh ja Cornell, 2008).

Sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kohdistuva ei-toivottu toiminta näyttäytyi aineistossamme myös sukupuolistuneena eriarvoistamisena (ks. Hägg, 2003). Tämä ilmeni tyttöihin kohdistu-

vana epäoikeudenmukaisena kohteluna ja toimintana. Tytöt kertoivat liikunnanopettajien kohtelevan tyttöjä ja poikia eri tavoin esimerkiksi lajivalinnoissa. Opettajat antoivat tytöille myös poikia enemmän negatiivista palautetta, mikäli tytöt käyttäytyivät epäsopivasti (vrt. Tolonen, 2001). Tyttöjen huonoon käytökseen suhtauduttiin jyrkemmin ja tuomitsevammin (vrt. *ideaali feminiinisyys*, Ringrose & Renold, 2010). Myös pojat kohtelivat tyttöjä epäoikeudenmukaisesti esimerkiksi ryhmätyötilanteissa.

Tutkimuksessamme mukana olleet tytöt kertoivat kohtaavansa **häirintää tyttöjen ja poikien välisissä vertaissuhteissa (2.)** lähes päivittäin. Tytön ja pojan välinen kaverillinen kanssakäyminen päätyi yleensä vertaisten julkisen tarkastelun alaiseksi tehden sukupuolistuneesta kiusoittelevasta ja juoruilusta hyväksyttävää (esim. Renold, 2013; Anttila, 2009; Huuki, 2016a; Tallavaara, 2003). Tyttöjen ja poikien välisiin kaverisuhteisiin liittyi myös muita negatiivissävytteisiä lieveilmiöitä, kuten tytön *huoraksi* leimaamista (vrt. Saarikoski, 2001; Renold, 2002). Ulkopuolelta tulevat paineet aiheuttivat sen, että tyttöjen ja poikien välisten kaverisuhteiden muodostaminen oli lähes mahdotonta (vrt. Renold, 2013). Kertomusten mukaan myös aikuiset syyllistyivät tyttöjen ja poikien välisten kaverisuhteiden heteroseksualisointiin. Seurustelunomaiset suhteet olivat työpajoissamme lapsia paljon puhuttava aihe (vrt. Huuki, 2016a; Renold, 2013; Sunnari, 2009). Lähes jokainen tyttö tunnisti luokastaan jonkun, joka oli seurustellut tai seurusteli parhaillaan. Aineistomme perusteella seurustelulla oli positiivinen vaikutus seurustelun osapuolten suosioon etenkin poikien keskuudessa (vrt. Tolonen, 2001; Renold, 2013; Tallavaara, 2003; Korkiamäki, 2013).

Tutkimuksessamme ilmeni myös **tyttöjen välistä häirintää (3.)**, josta aikaisempien kotimaisien tutkimusten saralla on raportoinut esimerkiksi Sunnari (2009). Tyttöjen välinen häirintä näkyi selkeästi eräässä työpajassa ei-toivottuna fyysisenä toimintana, kuten liian lähelle tunkeutumisena ja kosketteluna. Havaitsimme työpajassa tyttöjen välillä myös hienovaraisempaa, kiusoittelevaa toimintaa, kuten merkitseviä katseita ja kulmien kohottelua. Häirintään saattoi tulkintamme mukaan liittyä kulttuurierot tai seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvä epävarmuus. Työpajan keskusteluissa esiintyi toistuvasti ihastumisasioihin liittyvää kommentointia ja hännäämistä. Kyseisessä työpajassa vallitsi huumoriin kietoutunut ilmapiiri. Huumori saattoi toimia tulkintamme mukaan turvana arkaluontoista aihetta käsiteltäessä (vrt. Hay, 2000; Wilkinson, ym. 2007). Tyttöjen välisestä häirinnästä ei suoraan mainittu kortteihin kirjoitetuissa kokemuksissa. Kaikissa kirjoitetuissa kokemuksissa ei kuitenkaan mainittu, oliko tekijänä tyttö

vai poika. Emme näin ollen saaneet korttien osalta täysin varmaa kuvaa siitä, missä kortteihin kirjoitetuissa kokemuksissa oli kyse tyttöjen välisestä sukupuolistuneesta häirinnästä.

Tyttöjen kohtaamiin häirinnän muotoihin kietoutuu selkeästi normalisoituminen (Gillander Gådin & Stein, 2017, s. 3). Osa tytöistä kuvasi kertomuksissaan tottuneensa jatkuvaan sukupuolistuneeseen häirintään ja esimerkiksi ulkonäköön liittyvään nimittelemiseen, joten *“se ei tuntunut enää mitään”*. Toiminta miellettiin tyttöjen näkökulmasta tavanomaiseksi tai hiljaisesti sallituksi, eikä siihen tulkintamme mukaan oltu yritetty puuttua järjestelmällisesti (vrt. Gillander Gådin & Stein, 2017).

Havaitsimme ryhmäkeskustelussa syntyneen vertaistuen edistäneen keskustelun kulkua (vrt. Kaunisto ym., 2009, s. 456–457; Hill ym., 1996, s. 134) muutamassa tilanteessa, joissa yhdessä tutkimukseen osallistunut tyttö kieltäytyi tarkentamasta kohtaamansa fyysisen häirinnän tapaa. Eräässä ryhmäkeskustelussa toinen ryhmään kuuluva tyttö paljasti yhteisen kokemuksen, jolloin muut tytöt uskaltautuivat lopulta kertomaan heihin kohdistuneesta fyysisestä koskettelusta. Selvisi, että ilmiö oli läsnä koko luokkayhteisössä. Totesimme työpajojen jälkeen, että tyttöjen myös ryhmähenki ja yhteinen historia vaikuttivat selvästi siihen, kuinka avoimesti tytöt kokemuksiaan jakoivat. Lisäksi käsitämme, että luovat menetelmät tekivät keskustelun arasta aiheesta tytöille helpommaksi. Epäilemme, että emme olisi päässeet samoihin lopputuloksiin istumahaastattelun tai lomakekyselyn avulla.

Verratessamme aineistoa Sunnarin (2009) tutkimuksen tuloksiin havaitsemme, että tässä tutkimuksessa häirinnästä kyettiin kertomaan ja kirjoittamaan tutkijoille yleisemmin kuin Sunnarin tutkimuksessa (2009), jossa osa tytöistä ei ollut halukkaita puhumaan heihin kohdistuneesta häirinnästä (*“I cannot speak about it”*). Aineistossamme tytöt toivat tuolileikin lomassa tapahtuvan keskustelun ja kirjoittamisen kautta esille niitä asioita, joista he nimenomaan halusivat kertoa, joten aineistossamme ei ilmennyt yhtään tapausta, jossa aiheesta puhumisesta olisi kieltäydytty.

Joissakin ryhmäkeskusteluissa selvisi, ettei tytöillä ole välttämättä aikuista, kenen kanssa keskustella häirinnästä tai seurustelunomaisiin vertaissuhteisiin liittyvistä asioista. Moni tyttö kertoi jännittävänsä esimerkiksi vanhempiensa kanssa käytäviä seurusteluun liittyviä keskusteluja. Tytöt kertoivat, että opettajat eivät yleensä ota sukupuolistuneeseen häirintään liittyviä asioita puheeksi oppilaidensa kanssa. Näkemyksemme mukaan vaikeneminen ylläpitää ja vahvistaa

häirinnän normalisoitumista (vrt. Gillander Gådin & Stein, 2017). Aineistomme tukee Renoldin ja Sunnarin näkemystä siitä, että harva lapsi kykenee puhumaan näistä asioista aikuiselle (vrt. Renold 2013, s. 77; Sunnari, 2009, s. 94). Tytöt totesivat useimmissa työpajoissa, että he toivoisivat tutkimuksen teemoihin liittyvää keskustelua kouluihinsa enemmän.

Tutkimuksemme on tuottanut uutta ja tärkeää tietoa siitä, kuinka sukupuolistunut häirintä ja vallan väärinkäyttö kietoutuvat lasten vertaissuhteisiin. Tämä tutkimus on osoittanut, että sukupuoli- ja häirintä ja siihen liittyvät vertaissuhteiden ongelmat ovat alakouluikäisten tyttöjen vertaissuhteissa varsin yleisiä. Häirintää ilmeni jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa koululuokassa. Jotta ilmiöön liittyviä tekijöitä voitaisiin kitkeä lasten elämästä pois, on lasten auttaminen ja tukeminen erittäin tärkeää. Uusi tutkimustieto, tietoisuuden levittäminen ja lasten vertaissuhteiden tukeminen auttavat lapsia rakentamaan tasa-arvoisia ihmissuhteita. Lapset tarvitsevat runsaasti aikuisen neuvoja ja opastusta sekä kotona että koulussa. Lisätieto voi auttaa kasvattajia katkaisemaan kierteen, joka pahimmillaan johtaa vääristyneisiin käyttäytymismalleihin aikuisuudessa, kuten lähisuhdeväkivaltaan tai seksuaaliseen häirintään (ks. Huuki, 2016a; Renold, 2002). Tutkimuksemme osoittaa, että seksuaali- ja suhdekasvatusta tulisi kehittää ja laajentaa näkyvämmiin myös alakouluun.

5.2 Tutkimuksen laadun ja eettisyyden arviointi

Historiallisen jatkuvuuden periaate (Heikkinen, ym., 2007, s. 8) tuo esiin tutkimuksen sitomisen laajempiin globaaleihin konteksteihin ja yhteisöihin. Ymmärrämme, että tutkimukses- samme tuotettu tieto ei ole muodostunut itsestään, vaan ilmiön muodostuminen edellyttää historiallisia, kulttuurisia, sosiaalisia ja ideologisia vaikuttimia. Tuottamamme tieto on ollut jatkuvasti sidoksissa paikalliseen yhteisöön ja kulttuuriin, mihin tytötkin kuuluvat (ks. Syrjälä, 2008, s. 177). Pohdimme historiallisen jatkuvuuden periaatteeseen pohjautuen tutkimuksemme sanomaa, antia ja yhteiskunnallista merkitystä.

Tänä päivänä esimerkiksi paikallisella tasolla ja Suomessa on herätty keskustelemaan lapsiin kohdistuvasta sukupuolistuneesta ja seksuaalisesta häirinnästä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin lasten äänet heidän vertaissuhteessaan tapahtuvasta häirinnästä. Haluamme tut-

kimuksellamme liittyä aiheen ympärillä, paikallisella ja kansainvälisellä tasolla käytävään keskusteluun. Tutkimuksemme tuottaa arvokasta tietoa vähän tutkituista, alakouluikäisten tyttöjen kokemuksista.

Näkemyksemme mukaan tutkimuksemme osuu ajankohtaisuudellaan tärkeään aikaan ja paikkaan, kun #MeToo -kampanja on avannut häirintään liittyvän, julkisen keskustelun. Huoli lasten hyvinvoinnista ja heihin kohdistuvasta häirinnästä on myös kasvanut. Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan huoleen ja tuomaan tietoa aiheeseen liittyen. Näistä syistä kaikki tähän aiheeseen liittyvä tutkimustieto on merkityksellistä. Tieto tulee saattaa aikuisten ja kasvattajien tietoisuuteen, jotta sukupuolistuneeseen häirintään liittyviä ilmiöitä kyettäisiin tunnistamaan. Tunnistamisen myötä myös ilmiöön puuttuminen on jo varhaisessa vaiheessa mahdollista.

Reflektiivisyyden periaate tarkoittaa tutkittavan kohteen ja tutkijan välistä suhdetta. Periaate painottaa myös tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia sekä *läpinäkyvyyttä*; kuinka tutkija kuvailee ja tuo esiin tutkimuksensa metodin ja aineiston (Heikkinen, ym., 2007, s. 8). Olemme pyrkineet kuvaamaan ja perustelemaan aineiston tuotannon vaiheet ja metodologiset valinnat perusteellisesti luvussa 3.

Ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä kuvailemme seuraavaksi Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) teoriaan peilaten. Hirsjärven ja kollegoiden (2009, s. 128–130) mukaan ontologisena kysymyksenä on, kuinka tutkijoina käsitämme tutkimuskohteen eli tässä tapauksessa lasten toimijuuden. Kuten olemme jo aiemmin tuoneet esiin, ymmärrämme lapsen luovana ja osaavana tiedontuottajana ja toimijana (ks. Karlsson, 2012). Lapset ovat osallistuneet yhdessä tutkijoiden kanssa aktiivisesti tämän tutkimuksen aineiston *vastavuoroiseen* tuottamiseen äänellään, kehollaan ja liikkeillään, ilmentäen samalla tutkimusympäristön sosiaalisia, kulttuurisia ja affektiivisia olosuhteita (ks. Renold, ym., 2017, s. 38). Ontologisena kysymyksenä on Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan myös todellisuuden käsittäminen. Ymmärrämme todellisuuden rakentuvan tässä tutkimuksessa lasten tuottamien *kertomusten* kautta (ks. Heikkinen, 2018, s. 176).

Epistemologiset lähtökohdat painottavat Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan metodisen otteen valintaa tutkimuskohdetta lähestyttäessä. Käsitämme tutkittavan ilmiön olevan luonteeltaan arka ja sensitiivinen. Luovat ja toiminnalliset menetelmät (ks. Leavy, 2017a, Renold, 2017) ovat havaintojemme perusteella tarjonneet lapsen *kerrontaa* painottavan ja turvallisen lähestymistavan tutkimuksellemme. Tutkimustilanteissa olemme pyrkineet luomaan Alasuutarin (2009, s. 152–153) ja Karlssonin (2006, s. 181) korostaman vastavuoroisen ja aikuisen ja lapsen valtaeroa lieventävän ilmapiirin.

Dialektiikan periaate (Heikkinen, ym. 2007, s. 13) perustuu ideaan, jossa sosiaalinen todellisuus rakentuu dialektisena prosessina ihmisten välisissä keskusteluissa. Tässä tutkimuksessa aikuiset ja lapset ovat yhdessä tiedon tuottajia, missä sosiaalinen todellisuus rakentuu. Dialektiikan periaatteisiin kuuluvat dialogisuus, moniäänisyys sekä autenttisuus, joista viimeisimmän käsitämme tarkoittavan aitoutta. Dialogisuuden ymmärrämme tutkimuksessa jatkuvana teorian, todellisuuden ja aineiston välisenä vuoropuheluna, mikä olemme tuoneet esiin erityisesti luvuissa 3 ja 4. Ymmärrämme myös aikaisemmin hankitun teorian ja tiedon ohjanneen luonnollisesti tätä tutkimusprosessia (vrt. Lieblich, ym., 1998, s. 113).

Moniäänisyys on aineistomme ja koko tutkimuksemme rikkaus. Olemme antaneet mahdollisuuden aineiston tuotannon vaiheessa ryhmäkeskustelun lisäksi myös kirjoittamiselle ja muille kommunikoinnin väylille, kuten liikkeelle ja askartelulle. Läheskään kaikki tytöt eivät olleet äänessä ryhmäkeskustelujen aikana. Liikehdintä, jolla tytöt saivat ilmaista mielipiteitään tuoleihin aikana, mahdollisti keskusteluun osallistumisen. Askartelu antoi tilaisuuden luovalle ilmaisulle kortin kirjoittamisen ohessa.

Heikkinen ja kollegat (2007, s. 13) korostavat autenttisuudessa sitä, kuinka aidosti tutkittavien äänet ovat kuultavissa tutkimuksessa. Olemme korostaneet tarvetta pyrkiä säilyttää tutkittavien ääni, jonka vuoksi keskityimme analyysivaiheessa narratiivien analyysiin (ks. Heikkinen 2002, s. 189). Täten pystyimme säilyttämään tutkimustilanteiden aidon ja luonnollisen sävyn. Dialogisuus on toteutunut tässä työssä myös sen vuoksi, että olemme saaneet tehdä tätä tutkimusta parityönä. Koemme, että parityöskentelyn ansiosta olemme kyenneet analysoimaan ja tulkitsemaan aineistoa syvemmin ja monipuolisemmin, erilaisista näkökulmista keskustellen.

Pohtiessamme dialogisuuden toteutumista työpajoissa, havaitsimme, että kahdessa työpajassa aktiivista keskustelua ei virinnyt juuri lainkaan. Pietilä (2017, s. 116) mainitsee syiksi esimerkiksi keskustelun hajanaisuuden tai varovaisuuden. Osa tytöistä saattoi sanoa mielipiteensä, mutta siitä ei syntynyt ajatuksenvaihtoa ryhmän jäsenten kesken. Pietilää siteeraten, olisimme voineet tilanteessa aktiivisemmin rinnastaa ja vertailla aikaisempia tyttöjen puheenvuoroja keskenään, jotta keskustelua olisi syntynyt enemmän. Uudelleen toteuttaessamme vastaavanlaisen tutkimuksen, varautuisimme vaihtoehtoiseen toiminnalliseen menetelmään. Tämän tutkimuksen kannalta oli merkityksellistä, että tytöt innostuivat kuitenkin kirjoittamaan kertomuksiaan ja askartelemaan kortteja.

Videoita analysoidessamme lasten puheesta oli välillä haastava saada selvää, sillä he puhuivat nopeasti, päällekkäin ja puheeseen sekoittui usein naurua. Myös videokameroiden sijoittelu vaikutti puheen tulkittavuuteen; jotkut lapset istuivat välillä selin kameraan ja se hankaloitti myös puheenvuorojen kuulemistä. Videoiden läpikäynnin yhteydessä keskusteluja jouduttiin usein kelaamaan edestakaisin, jotta keskustelut saatiin litteroitua sana sanalta.

Työstettävyyden periaate kannustaa tutkijaa tarkastelemaan tutkimuksen ja käytännön välistä suhdetta. Heikkinen ja kollegat (2007, s. 9) painottavat, että tutkijoiden on hyvä pysähtyä pohtimaan tutkimuksen tulosten hyödyllisyyttä. Millaista keskustelua ne herättävät? Ymmärrämme tutkimuksemme lähtökohtana olleen projektin ja sen avulla tuotetun tiedon olevan merkityksellisiä, sillä suomenkielistä tutkimusta alakouluikäisten kokemasta häirinnästä on vähän (ks. Sunnari, 2009; Huuki, 2016a). Heikkinen ja kollegat (2007, s. 9) painottavat eettisten ongelmien ja kysymysten käsittelemistä tutkimuksen laatua arvioitaessa. Olemme pureutuneet tutkimuksen eettisyyteen tarkemmin luvussa 3.3. Sensitiivisen aiheen johdosta tutkimuksen tekeminen on vaatinut meiltä tutkijoilta eettisesti kestävästä lähestymistapaa tutkimusta ja tutkittavia kohtaan läpi koko tutkimusprosessin (ks. Kuula, 2011; Alasuutari, 2009; Souto ym. 2015).

Pohdimme tässä muutamia eettisiä haasteita, joita kohtasimme aineiston tuotannon vaiheessa. Ennen tutkimusta tutkimusryhmämme toimitti tutkimukseen osallistuvien luokkien opettajille tutkimuslupahakemukset. Hakemukset välitettiin sekä oppilaille että heidän huoltajilleen saattekirjeen kera. Alasuutarin (2009, s. 147) mukaan lapsi ei voi yksin tehdä päätöstä siitä, osallistuuko tämä tutkimukseen. Tutkimusetiikkaan ja lainsäädäntöön viitaten myös huoltajan on oltava suostuvainen lapsen osallistumiseen. Vaikka huoltajat olisivatkin olleet suostuvaisia tut-

kimukseen, oli lapsella oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä tahansa sen vaiheessa (Alasuutari, 2009). Työpajoissa painotimme, että osallistuminen on ehdottomasti vapaaehtoista. Yksi tutkimukseen ilmoittautuneista koululuokista perui osallistumisen vähäisten tutkimuslupien ja sairastumisien vuoksi. Osa aineistosta jätettiin käyttämättä sen vuoksi, että se ei sisällöltään liittynyt tutkimuksen aiheeseen.

Työpajojen pitämisen jälkeen havaitsimme, että eräästä ryhmästä puuttui kaksi huoltajan allekirjoittamaa tutkimuslupahakemusta. Lapset, joiden huoltajien tutkimuslupahakemukset puuttuivat, vakuuttivat kuitenkin saaneensa vanhemmiltaan luvan osallistua, joten otimme heidät mukaan työpajoihin. Tähän sisältyi kuitenkin tutkimuseettinen riski; mikäli emme saa huoltajilta kirjallista suostumusta, ei kyseisestä työpajasta saatu materiaali ole käytettävissä lainkaan. Koska huoltajien allekirjoittamien tutkimuslupahakemusten saaminen on tutkimuksen toteutumisen kannalta edellytys, jouduimme kyselemään lupahakemuksia opettajalta takaisin useampaan otteeseen. Jälkeenpäin ajateltuna olisi varmasti ollut tarpeellista kirjata heti ylös niiden lasten nimet, keiltä tutkimusluvat puuttuivat. Luokan opettaja teki kanssamme hienoa yhteistyötä, joten saimme luvat hoidettua lopulta asianmukaisesti.

Evokatiivisuuden periaate (Heikkinen, ym. 2007, s. 13) kannustaa meitä tutkijoina pohtimaan tutkimuksemme *koskettavuutta* ja *vakuuttavuutta*. Tutkimusaihe herätti meissä tutkijoina *tunteita, muistoja* ja *mielikuvia* liittyen omiin kokemuksiimme alakouluikäisenä kohtaamastamme sukupuolistuneesta häirinnästä. Pyrimme yhdessä muun tutkimusryhmän kanssa teemoittelemaan keskustelua ohjaavat kysymykset ja väittämät mahdollisimman laajasti. Vaikka halusimme tietoisesti välttää omien kokemustemme vaikutusta keskustelua ohjaavien teemojen valinnassa, toivat ne tutkimusryhmän kanssa käytyjen keskustelujen ohessa lisäperspektiiviä aiheeseen. Lisäksi aiempi kokemuksemme auttoi erityisesti lisäkysymysten esittämisessä, kun aihepiiri oli meille jokseenkin läheinen. Oma lapsuutemme ei ole kovin kaukana menneisyydessä, joten omat kokemuksemme auttoivat meitä ymmärtämään tutkimukseemme osallistuneiden tyttöjen kokemuksia. Koemme, että tämä on yksi tutkimuksemme vahvuus. Vastavuoroisten työpajojen myötä tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen kertomukset vahvistivat muistikuviamme häirinnän luonteesta. Uskomme tutkimustamme lukevien kokevan samoin, mikäli he kykenevät samastumaan tyttöjen kertomuksiin ja niiden tuottamiin tuntemuksiin.

Olemme pyrkineet säilyttämään aineistomme todentuntuisuuden; emme halunneet muokata tyttöjen kertomuksista esimerkiksi uutta, yhtenäistä metatarinaa, koska silloin emme olisi saaneet

tyttöjen ääniä kuuluviin riittävän aidolla tavalla. Katkelmat, joita tutkimuksemme tuloksissa esitämme, ovat suoria lainauksia käydyistä keskusteluista tai tyttöjen kirjoituksista. Jäimme kuitenkin pohtimaan, että tytöt eivät ilmaisseet kertomuksissaan aina sitä, kuinka koetut häirinnän tilanteet oli saatettu päätökseen tai jäivätkö ne ilman ratkaisua.

5.3 Loppusanat

Lähdimme tähän projektiin mukaan avoimen sähköpostikutsun perusteella. Projektityöskentelelyyn meitä motivoi erityisesti tärkeä ja ajankohtainen aihe, tiimin tuki sekä aineiston tuottamisen nopea aikataulu. Työpajojen suunnittelu ja toteutus hoidettiin erittäin tiiviissä aikataulussa, joten se vaati jokaiselta tiimin jäseneltä erityistä joustamista, paineensietokykyä ja sinnikkyyttä. Projektin toteutus luovana ja toiminnallisena menetelmänä oli meille ”hyppy tuntemattomaan”. Tiukka aikataulu aineiston tuottamisessa ja koulujen osallistaminen nopeasti toteutettavaan hankkeeseen asettivat omat haasteensa tutkimusta suunniteltaessa. Haasteen tälle tutkimukselle asetti myös luovat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät, jota emme olleet kokeilleet aiemmin. Myös tutkimuskentällä menetelmä on uusi ja vähemmän käytetty.

Tutkimusasetelma tässä tutkimuksessa oli poikkeuksellisen haastava ja innovatiivinen. Emme ennalta tienneet, saammeko tabuluontoista aihetta käsittelevään tutkimukseemme mukaan riittävästi koululuokkia, lapsia ja vanhempia. Haasteen tutkimuksen toteuttamiselle asetti myös se, saammeko pelkästään kahden tunnin mittaisesta työpajasta toimivan kokonaisuuden. Tutkimuksen toteuttaminen asetti meidät myös pohtimaan tarkasti sitä, kuinka lähestymme lapsia keskustellessamme vaikeasta ja vähän puhutusta aiheesta.

Koemme, että menetelmän avulla vertaissuhteiden häirintään liittyviä aiheita kyettiin lähestymään sensitiivisellä tavalla erittäin onnistuneesti. Toivomme, että pitämämme työpajat kouluissa toimivat kyseisissä kouluissa keskustelun käynnistäjinä häirinnän vastaista työtä kohtaan. Aineistomme on varsin laaja Pro graduksi, etenkin laadulliseksi tutkimukseksi. Rikkaan aineistomme myötä onnistuimme tarkastelemaan tyttöjen vertaissuhteissa tapahtuvaa häirintää monipuolisesti.

Tämä työ on lisännyt ymmärrystämme seksuaali- ja suhdekasvatuksen tärkeydestä ja tarpeellisuudesta kouluissa, joka vaikuttavuudellaan tavoittaa kaikenikäiset lapset toimien samalla paradoksaalisesti kenttänä, jossa vertaissuhteessa tapahtuvaa häirintää ilmenee (vrt. Huuki, 2016a; Renold, 2002; 2006; 2013; Ringrose & Renold, 2010; Sunnari, 2009; Hill & Kearl, 2011). Työtä tehdessä olemme pohtineet lasten tukemisen ja ohjeistamisen merkitystä häirintää koskevassa keskustelussa. Kun seksuaali- ja suhdekasvatusta annettaisiin riittävästi, lapset olisivat paremmin tietoisia omista ja toisten rajoista. Tällöin lapset osaisivat tunnistaa ja nimetä kokemaansa tai näkemäänsä häirintää. Tämä mahdollistaisi myös sen, että lapset uskaltautuisivat kertomaan kokemuksistaan aikuiselle, johon ei useiden tutkimusten mukaan aina kyetä (ks. esim. Sunnari, 2009; Renold, 2013).

Tutkimuksemme on osoittanut, että jatkotutkimusta tämän tutkimuksen aihepiiristä tarvitaan kipeästi. Tietoisuuden lisääminen lasten vertaissuhteissa vallitsevista häirinnän syntymekanismeista ja niihin kytkeytyvästä vallasta ja suosiojärjestelmistä on tarpeellista. Kiinnostavaa olisi esimerkiksi tutkia luokanopettajien käsityksiä lasten vertaissuhteissa tapahtuvasta häirinnästä ja siitä, miten heitä voitaisiin auttaa puuttumaan, kun häirinnän syntymekanismit tiedostetaan. Lasten lähellä vaikuttavat kasvattajat voivat käsityksemme mukaan auttaa lapsia parhaiten heidän suhdekiemuroissaan ja tuoda lapsille myös näkyviksi niitä tekijöitä, jotka johtavat sukupuolistuneen häirinnän toteuttamiseen (ks. esim. Huuki, 2016a).

Työpajoista tehtiin koonti luokanopettajia varten. Koonneissa listasimme esille nousseita teemoja ja lasten mieltä askarruttavia asioita. Lähetämme kouluille myös valmiin työmme. Toivomme, että näiden myötä keskustelu sensitiivisistä aiheista ei rajoittuisi ainoastaan pitämäämme työpajavierailuun, vaan että opettajat rohkaistuisivat keskustelemaan oppilaiden kanssa tutkimuksemme teemoista enemmän. Haluamme korostaa, että tämän sensitiivisen, lasten elämään syvästi vaikuttavan ilmiön käsitteleminen on aiheellista yhdessä lasten kanssa, eikä tutkimuksessa ollut kyse ainoastaan tilanteen kartoittamisesta.

Koemme tämän työn tekemisen olleen antoisa, mutta samalla haastava tutkimusmatka kohti sukupuolentutkimusta. Koska meistä kummallakaan ei ole aiempaa taustaa sukupuolentutkimukseen liittyen, ovat kirjallisuus ja tutkimuksen aihepiiriin perehtyminen olleet meille täysin uusia tutkimusalueita. Tutkimuksen teko on antanut meille valtavasti välineitä ja tukea sensitiivisten aiheiden käsittelemiseen lasten kanssa. Olemme ylpeitä siitä, että olemme saaneet olla osa projektia, joka on saanut tärkeää näkyvyyttä mediassa; lehdissä, tv:ssä ja radiossa.

Opinnäytetyömme on rakentunut pikkuhiljaa selkeämmäksi kokonaisuudeksi ja olemme kehittyneet tutkimuksen tekijöinä läpi koko tutkimusprosessin. Kirjoitusprosessimme aikana jätimme tekstin välillä hautumaan ja siirryimme seuraavaan asiaan. Jälkeenpäin tekstiin palatessa huomasimme ajatustemme kristallisoituneen, jolloin työtämme oli helpompi työstää eteenpäin. Tekstiä on prosessinomaisesti kirjoitettu moneen kertaan uudestaan ja sisältöä lisätty, rajattu ja poistettu. Myös teoriaa jouduimme karsimaan runsaasti, sillä sisällöllisesti työmme olisi muuten lähtenyt rönsyilemään. Nykyisen teoreettisen viitekehyksen ulkopuolelle ”kurkistaminen” kuitenkin syvensi ajatuksiamme siitä, mitkä asiat ovat tämän työn kannalta olennaisia.

Olemme kokeneet tämän tutkimuksen tekemisen parityönä erittäin palkitsevana. Kannustava ja toisia tukeva yhteistyömme on kantanut tätä työtä haastavissakin hetkissä eteenpäin. Myös tutkimusryhmämme yhteisöllisyys ja tuki on ollut merkityksellistä tämän työn tekemisen kannalta. Ohjaajat Tuija Huuki ja Minna Uitto ovat omalla työpanoksellaan olleet ohjaamassa meitä oikeaan suuntaan ja antaneet arvokasta palautetta matkan aikana työmme edistämiseksi.

Manning (2016) korostaa taiteellisissa menetelmissä lopputuloksen sijaan prosessinomaisuutta. Voimmekin todeta, että tämän työn tekeminen on ollut verrattavissa kuvainnollisesti taiteen tekemiseen. Monivaiheinen prosessi kokonaisuudessaan on mahdollistanut tämänkaltaisen lopputuloksen, yhteisen tärkeän päämäärämme.

Lähteet

- AAUW Educational Foundation. (1993). *Hostile hallways: The AAUW survey on sexual harassment in America's schools*. Washington, DC: Author.
- AAUW Educational Foundation. (2001). *Hostile hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in school*. Washington, DC: Author.
- Aaltonen, S. (2006). *Tytöt, pojat ja sukupuoliainen häirintä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Aaltonen, S. (2008). Itseluottamusta, varovaisuutta ja vaaraa. Yhteiskuntaluokka ja tyttöjen tulkinnat sukupuolisesta häirinnästä. Teoksessa: Tolonen, T. (toim.). *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*, s. 36–57. Tampere: Vastapaino.
- Aaltonen, S. (2003). Kerrottua, kiistettyä ja vaiettua: Nuorten tulkintoja koulun konflikteistaja sukupuolesta. Teoksessa: Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. (toim.). *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna - Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*, s. 120–132. Oulu: Oulun yliopisto.
- Aaltonen, S., Kivijärvi, A., Peltola, M., Tolonen, T., (2011). Ystävydet. Teoksessa: Määttä, M. & Tolonen, T. (toim.). *Annettu, otettu, itse tehty: Nuorten vapaa-aika tänään*, s. 29–56. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Aapola, S., Gonick, M. & Harris, A. (2005). *Young femininity: Girlhood, power, and social change*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos.), s. 174–189. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahn, J. & Filipenko, M. (2007). Narrative, Imaginary Play, Art, and Self: Intersecting Worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), s. 279–289.

- Alasuutari, M. (2009). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa: Ruusu-
suvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (toim.). Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuoro-
vaikutus. (2. painos), s. 145–162. Tampere: Vastapaino.
- Ashbaughm, L. P. & Cornell, D. G (2008). Sexual Harassment And Bullying Behaviors in
Sixth-Graders, *Journal of School Violence*, 7(2), s. 21–38.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou (2008). Small stories as a new perspective in narrative and
identity analysis. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Com-
munication Studies*, 28(3), s. 377–396.
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.
- Butler, J., Pulkkinen, T. & Rossi, L. (2008). *Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin ku-
mous* (2. painos.). Helsinki: Gaudeamus.
- Chase, S. E. (2018). Narrative Inquiry. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.). *The
SAGE handbook of qualitative research* (5. painos.), s. 546–560. Los Angeles: SAGE.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. Teoksessa: Qvortrup, J., Corsaro, W.A., & Honig M-S.
(toim.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, s. 301–315. Basingstoke: Palgrave
Macmillan.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*.
Lincoln: University of Nebraska.
- Darbyshire, P., MacDougall, C. & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research
with children: More insight or just more? *Qualitative research*, 5(4), s. 417–436.
- Driessnack, M. & Furukawa, R. (2012). Arts-based data collection techniques used in child
research, *Journal for specialists in pediatric nursing*, 17(1), s. 3–9.

- Frønes, I. (2009). *Childhood: Leisure, Culture and Peers*. Teoksessa: Qvortrup, J., Corsaro, W.A., & Honig M-S. (toim.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, s. 273–286. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gillander Gådin, K. & Stein, N. (2017). Do schools normalise sexual harassment? An analysis of a legal case regarding sexual harassment in a Swedish high school. *Gender and Education*, s. 1–18.
- Gjerstad, E. (2015). *Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gopnik, A. & Pietiläinen, K. (2010). *Filosofinen vauva: Mitä lasten mieli kertoo totuudesta, rakkaudesta ja elämän tarkoituksesta*. Helsinki: Terra Cognita.
- Hallam, J. L., Hewitt, D. & Buxton, S. (2014). An Exploration of Children's Experiences of Art in the Classroom, *International Journal of Art & Design Education*, 33(2), s. 195–207.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. (2018). *Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017: Kouluterveyskyselyn tuloksia*. Työpaperi 15/2018. Terveysten ja hyvinvoinninlaitos. Helsinki.
- Hand, J. Z. & Sanchez, L. (2000). BADGERING OR BANTERING? : Gender Differences in Experience of, and Reactions to, Sexual Harassment among U.S. High School Students. *Gender & Society*, 14(6), s. 718–746.
- Hay, J. (2000). Functions of humor in the conversations of men and women. *Journal of Pragmatics*, 32(6), s. 709–742.

- Heikkinen, M. (2003). Sukupuolinen ja seksuaalinen häirintä sekä ahdistelu Oulun yliopistossa – haasteita toimenpiteille. Teoksessa: Sunnari, V., Kangasvuori, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. (toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna - Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*, s. 145–156. Oulu: Oulun yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Narratiivisuus - ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Syrjälä, L., Syrjälä, S., Erkkilä, R., Mäkelä, M., Hyry, E., Huttunen, R. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta*, s. 184–197. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, s. 170–187. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), s. 5–19.
- Hennessey, E. & Heary, C. (2010). Exploring children's views through focus groups. Teoksessa: Greene, S., Hogan, D. (toim.) *Researching children's experience: Methods and approaches*, s. 236–252. London: Sage.
- Herkama, S. (2012). Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hill, C. & Kearl, H. (2011). *Crossing the line: sexual harassment at school*. Washington, DC: AAUW.
- Hill, M., Laybourn, A. & Borland, M. (1996). Engaging with primary-aged children about their emotions and well-being: Methodological considerations. *Children and Society*, 10(2), s. 129–144.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.

- Honkatukia, P., Nyqvist, L. & Pösö, T. (2006). Vaikeat aiheet haavoittuvissa olosuhteissa. Teoksessa: Hallamaa, J. & Aaltonen, K. (toim.). *Etiikkaa ihmistieteille*, s. 296–317. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Huuki, T. (2010). *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huuki, T. (2016a). Vallan visaiset kaverisuhteet: (väki)valta alakouluikäisten lasten suhdekulttuureissa. Haettu osoitteesta http://tuijahuuki.com/data/documents/vallan_visaiset_kaverisuhteet.pdf.
- Huuki, T. (2016b) Pinoa, pusua ja puserrusta: Vallan sukupuolistuneet virtaukset lasten leikissä. *Sukupuolentutkimus*. 29(3), s. 11–24.
- Huuki, T. & Renold, E. (2016) Crush: mapping historical, material and affective force relations in young children's hetero-sexual playground play. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), s. 754–769.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi V. (2009). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Tiittula, L. (toim.). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, s. 189–222. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2017). Kertomushaastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*, s. 174–192. Tampere: Vastapaino.
- Hägg, K. (2003). Seksuaalisen häirinnän näkökulmia ruotsalaisesta perspektiivistä. Teoksessa: Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. (toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna - Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*, s. 133–144. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, s. 188–208. Jyväskylä: PS-kustannus.

- James, A. & James, A. L. (2008). Key concepts in childhood studies. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. & Welker, A. (2018). Focus group research and/in Figured Worlds. Teoksessa, Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.). The SAGE handbook of qualitative research (5. painos.), s. 692–716. Los Angeles: SAGE.
- Karlsson, L. (2005). Sadutus: Avain osallistavaan toimintakulttuuriin (2. korjattu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. (2006). Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa: Hänninen, S., Karjalainen, J. & Lahti, T. (toim.). Toinen tieto: Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta, s. 173–194. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. s. 17–63. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Kaunisto, S-L, Uitto, M., Estola, E., Syrjälä, L. (2009). Ohjattu vertaisryhmä haavoittuvuudesta kertomisen paikkana. Kasvatus 40(5), s. 454–464.
- Kiilakoski, T. (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Muistiot 6. Opetushallitus
- Kohonen, E. (2011). Narratiivisuus - vähän hyödynnetty lähestymistapa kauppatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmä-viidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan, s. 196–205. Helsinki: JTO.
- Kujala, T. & Syrjäläinen, E. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus - vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa: Suortamo, M. (toim.). Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. s. 20–40. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kulmalainen, T. (2015). Tyttöjen kaverisuosio: etnografinen tutkimus yläkoulunepävirallisista järjestyksistä. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.
- Käyhkö, M. (2011). Koulu tyttötutkimuksen näyttämönä. Teoksessa: Ojanen, K., Mulari, H. & Aaltonen, S. (toim.). Entäs tytöt: Johdatus tyttötutkimukseen, s. 89–133. Tampere: Vastapaino.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämänskoke-
musten tutkimisessa. Teoksessa: Rantala, T., Paananen, S., Salo, U., Laitinen, M., Uusitalo, T., Tuovila, S., Nurmi, K. E. (toim.). Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä, s. 106–150. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Leavy, P. (2017a). Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches. New York; London: The Guilford Press.
- Leavy, P. (2017b). Handbook of arts-based research. New York: The Guilford Press.
- Lehtonen, J. (2003). Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino: Nuorisotutkimusverkosto.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). Narrative research reading, analysis and interpretation. London: Sage.
- Manning, E. (2016). The minor gesture. Durham: Duke University Press.
- McMaster L.E., Connolly J., Pepler D. & Craig, W. M. (2002). Peer to peer sexual harassment in early adolescence: A developmental perspective. Development and Psychopathology, 14(1), s. 91–105.
- # MeToo Post Scriptum. Tutkimus ja kampanja seksuaalisesta häirinnästä lasten vertaissuhteissa. <https://metoopostscript.wordpress.com>.

- Meyer, E. J. (2008). Gender Harassment in Secondary Schools: Understanding Teachers' (Non) Interventions. *Gender and Education*, 20(6), s. 555–570.
- Mitchell, L.M. (2006). Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method. *Visual Anthropology Review*, 22(1), s. 60–73.
- Nixon, M. (2016). Knowing me knowing you: Enhancing emotional literacy through visual arts. *International Journal of Education through Art*, 12(2), s. 181–193.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), s. 771–781.
- Ojanen, K. (2011). Katsaus tyttötutkimuksen suomalaiseen historiaan ja keskusteluihin. Teoksessa: Ojanen, K., Mulari, H. & Aaltonen, S. (toim). *Entäs tytöt: Johdatus tyttötutkimukseen*, s. 9–43. Tampere: Vastapaino.
- Ojanen, K. (2008). Tyttötutkimuksen tytöt: keskusteluja moninaisuudesta ja tyttöjen vallasta. *Elore*, 15(1). Haettu osoitteesta <https://journal.fi/elore/article/view/78707/39607>.
- Pellegrini, A. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(2), s. 119–133.
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*, s. 111–130. Tampere: Vastapaino.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (toim.). *Life History and Narrative*. London: Routledge.
- Pöytäkirja PTK 136/2017 vp. Haettu osoitteesta https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Poytakirja/Documents/PTK_136+2017.pdf.

- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja, s. 413–426. Tampere: Vastapaino.
- Renold, E. (2002). Presumed innocence. (Hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys. SAGE Publications. London, Thousand Oaks and New Delhi, 9(4), s. 415–434.
- Renold, E. (2006). ‘They won’t let us play ... unless you’re going out with one of them’: girls, boys and Butler’s ‘heterosexual matrix’ in the primary years. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), s. 489–509.
- Renold, E. (2013). Boys and girls speak out: a qualitative study of children’s gender and sexual cultures. An exploratory research project on children, sexualities, ‘sexualisation’ and equalities. Cardiff University.
- Renold, E. (2016) A Young People’s Guide to Making Positive Relationships Matter, Cardiff University, Children’s Commissioner for Wales, NSPCC Cymru/Wales, Welsh Government, and Welsh Women’s Aid.
- Renold, E., Bragg, S., Jackson, C. & Ringrose, J. (2017). How gender matters to children and young people living in England. Project Report. Cardiff University.
- Renold, E. (2018). ‘Feel what I feel’: making da(r)ta with teen girls for creative activism on how sexual violence matters. *Journal of Gender Studies*, 27(1), s. 37–55.
- Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. Los Angeles: SAGE Publications.
- Ringrose, J. & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British educational research journal*, 36(4) s. 573–596.

- Ringrose, J. (2013). *Postfeminist education?: Girls and the sexual politics of schooling*. New York: Routledge.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2009). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (toim.). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, s. 22–56. (2. painos). Tampere: Vastapaino.
- Saarikoski, H. (2001). *Mistä on huonot tytöt tehty?* Helsinki: Tammi.
- Salmi-Niklander (2009). Pienet kertomukset, suuret merkitykset. *Kerronta, identiteetti ja vuorovaikutus käsikirjoitetuissa lehdissä. Kasvatus & Aika*, 1(3), s. 7–23.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smith, B. H. (1980). Narrative versions, narrative theories. *Critical Inquiry*, 7(1), s. 213–236.
- Smith, M. V. (1995). Ethics in focus groups: a few concerns. *Qualitative Health Research*, 5(4), s. 478–486.
- Souto, A-M., Honkasalo, V. & Suurpää, L. (2015). Kuuntelemista, sanoittamista ja näkyväksi tekemistä. Tutkijat kiistellyn rasismien äärellä. Teoksessa: Häkkinen, A. & Salasuo, M. (toim.) *Salattu, hävetty, vaiettu: Miten tutkia piilossa olevia ilmiöitä*, s. 136–162. Tampere: Vastapaino.
- Sunnari, V., Huuki, T. & Tallavaara, A. (2005). Tyttönä Pohjoissuomalaisessa globalisoituvassa koulussa. Teoksessa: Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S., Palmu, T. (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Erontekoja ja yhdessä tekemistä*, s. 35–50. Turku: Turun yliopisto: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Sunnari, V., Heikkinen, M. & Kangasvuo, J. (2003). Johdanto. Teoksessa: Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. (toim.) *Leimattuna, kontrolloituna, normitetuna - Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa*, s. 9–14. Oulu: Oulun yliopisto.

- Sunnari, V. (2009). Physical sexual harassment as experienced by children at school in Northern Finland and Northwest Russia. Oulu: Oulun yliopisto.
- Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens, J. E. & Pollack, W. S. (2008). "You're so gay!" Do different forms of bullying matter for adolescent males? *School Psychology Review*, 37(2), s. 160–173.
- Syrjälä, L. (2008). Kerronnallisuus lähestymistapana ja mahdollisuutena opettajankoulutuksessa. Teoksessa: Kallioniemi A, Toom A, Ubani M, Linnansaari H & Kumpulainen K. (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset. Professori Hannele Niemmen juhlaKirja. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences. s. 173–188. Turku: Painosalama Oy.
- Tallavaara, A. (2003). Vähä ärsyttävää!! Teoksessa: Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. (toim.). Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna: Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa, s. 20–52. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tolonen, T. (2001). Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. Eettinen ennakkoarviointi ihmistieteissä. Haettu osoitteesta <https://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa>
- Uitto, M., Kaunisto, S-L., Syrjälä, L. & Estola, E. (2015). Silenced Truths: Relational and Emotional Dimensions of a Beginning Teacher's Identity as Part of the Micropolitical Context of School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), s. 162–176.
- UNESCO, UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women, WHO (2018). International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>.

- Valtonen, A. (2009). Ryhmäkeskustelut: millainen metodi? Teoksessa: Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (toim.). Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, s. 223–241. Tampere: Vastapaino.
- Vilkka, H. (2011). Seksuaalinen häirintä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa: Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5. uudistettu painos.), s. 156–171. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (2010). Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa, Vehkalahti, K. & Lagström, H. (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. s. 10–23 Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.
- White, A., Bushin, N., Carpena-Méndez, F. & NiLaoire, C. (2010). Using visual methods to explore contemporary Irish childhoods. *Qualitative research*, 10(2), s. 143–158.
- Wilkinson, C. E., Rees, C. E. & Knight, L. V. (2007). “From the Heart of My Bottom”: Negotiating Humor in Focus Group Discussions. *Qualitative Health Research* 17(3), s. 411–422.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012). Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) Villit ja kiltit: Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille, s. 15–30. Jyväskylä: PS-kustannus.

Julkaisemattomat lähteet

- Isosaari, M. (2019). Alakouluikäisten lasten sukupuolinen ja seksuaalinen häirintä vertaissuhteissa. Kandidaatin tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.
- Korva, I. & Rautio, R. (2019). Seksuaalinen häirintä alakouluikäisten poikien vertaissuhteissa. Pro-gradu –tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.

Pihkala, S. & Huuki, T. (tulossa, a). Moving with Touch: Reconfiguring response and resistance within (or through) a Past-Present-Child-Card entanglement against Sexual Harassment in Pre-teen Peer Cultures. [Toimitettu julkaistavaksi].

Pihkala, S. & Huuki, T. (tulossa, b). How a hastag matters: Reconfiguring research-activist encounters to address sexual harassment in pre-teen peer cultures. [Käsikirjoitusvaiheessa].

Liite 1

TUNTISUUNNITELMA TYÖPAJAAN (2x45min)

Opetuksen tavoitteet <ul style="list-style-type: none">• Oppilas tutustuu häirinnän käsitteisiin ja pohtii niiden merkitystä ja suhdetta toisiinsa.• Oppilas saa valmiuksia käsitteiden syvempään ymmärtämiseen.• Oppilas käyttää käsitteitä työskentelynsä apuna oppitunnin aikana.• Oppilas osallistuu tunnin kulkuun ja keskusteluun aiheesta.• Oppilas kunnioittaa muiden mielipiteitä.
Tunnin sisältö: <ul style="list-style-type: none">• Alustus• Toiminnallinen osuus<ul style="list-style-type: none">• Polttava tuoli -leikki• Kokemusten lukeminen• Kokemusten kirjoittaminen ja koonti• Korttien askarteleminen• Yhteenveto ja lopetus
Uudet käsitteet: <p>Läheisyys, kaverisuhteet, tyttöjen ja poikien väliset kaverisuhteet, valta ja vallan käyttö, häirintä, ihastuminen, seurustelu</p> <p>Keskustelua teemojen pohjalta ja lasten mielenkiinnon mukaan:</p> <ul style="list-style-type: none">• Mikä on tuntunut epäreilulta / pahalta / ristiriitaiselta / hämmentävältä / epävarmalta?• Joku on ollut ihastunut, mutta onko siinä ollut jotain ristiriitaista?• Ihastumisia esiintyy lasten kesken, saattaa tuntua lapsesta oudolta, että siitä puhutaan.• Lasten suhteet, kytkös lopussa #MeToo-kampanjaan (ennen kuin aletaan tehdä kortteja).
Materiaalitarpeet: <ul style="list-style-type: none">• Kartonkia A4/oppilas• Liimaa• Saksia• Koristeluun: kartonkia, silkkipaperia, glitteriä, tarroja, leimoja, kyniä• Smartboard• Tietokone
Skenaariot: <ul style="list-style-type: none">• Keskustelu ei etene: Keskitytäänkö ensin omakohtaisiin kokemuksiin? Keskitytään kirjoittamiseen ja korttien askarteluun.• Keskustelu lyödään leikiksi: Sama toiminto kuin edellä.

- Ollaan nopeasti valmiita: Lisätehtäviä? Kortteja voi tehdä myös ystävälle.

Lähestymistapa:

Luottamuksen luominen oppilaisiin, sensitiivisen keskusteluilmapiiirin herättäminen, inspiraation sytyttäminen oppilaisiin, ainutlaatuisuuden korostaminen

Työpajan kulku:

1. Alustukset tytöille ja pojille erikseen (10 min)

Esittelyt: Kerrotaan, keitä olemme ja mistä tulemme. Kerrotaan myös, mitä tänään tehdään ja mihin tutkimusaineistoa käytetään.

Alustus:

- Tultiin teitä varten, juttelemaan tärkeistä asioista, liittyy
 - Sinuun
 - Koulukavereihin ja ystäviin
 - Minkälaista on olla tyttö tai poika tämän ikäisenä.
- On monenlaisia kaveri- ja ystävyssuhteita
 - Voi olla myös ihastumisia
 - Niihin liittyy: leikit, härnäys, "leikkiseurustelu"
 - Voi olla ihanaa / jännittävää, mutta myös pelottavaa / outoa / epäreilua
 - Oletko kokenut, nähnyt, ollut mukana, katsellut vierestä?
 - Joitakin alkaa kiinnostaa seurustelu tässä vaiheessa, joitakin se ahdistaa. Jotkut eivät ihastu keneenkään ikinä, kaikki valinnat on ok.
- Myös teidän kehossanne ja mielessänne tapahtuu paljon muutoksia tässä iässä
 - Voi hämmentää
 - Voi olla paineita olla tietyn näköinen, kokoinen...
 - Joku on voinut haukkua sinua ulkonäöstä, tai olet itse arvostellut toisia
- Oletteko jutelleet aikuisten kanssa näistä asioista?
 - On tärkeää, että voisitte jutella aikuisten kanssa.
 - Toivoisimme, että voisitte jutella aikuisten kanssa, varsinkin, jos...
 - Ei tiedä, mitä pitäisi tehdä.
 - On yksin jonkun asian kanssa.

TYTÖILLE:

Keskustelun herättäjiä:

- Minkälainen minun täytyy olla tyttönä, jotta kuulun joukkoon?
- Olenko itse samanlainen, oikeanlainen tyttö?
- Oletteko kokeneet tai nähneet, että tyttöjä arvostellaan? Entä poikia?
- Mitä tytöiltä/pojilta odotetaan? Jaetaanko sen perusteella tyttöjä ja poikia hyviin ja huonoihin?
- Arvostellaanko teitä tyttöinä?
- Pitäisikö minunkin olla ihastunut johonkin, jotta kuuluisin joukkoon?
- Käykö joskus niin, että ihastumisasioilla aletaan kilpailla?
- Voiko tuntea olevansa huonompi, jos ei ole kiinnostunut tällaisista asioista?
- Onko paineita härnätä tai esittää?

- Minkälaista kohtelua haluaisit ystävältäsi / muilta tytöiltä / muilta pojilta / ihastuksilta?
- Minkälainen huomio pojan tekemänä tuntuu sinusta kivalta / pahalta?

POJILLE:

Keskustelun herättäjiä:

- Millainen minun täytyy olla poikana, jotta kuulun joukkoon? Olenko itse samanlainen, oikeanlainen poika?
- Entä oletteko nähneet, että poikia arvostellaan? Entä tyttöjä?
- Jaetaanko jollain perusteella tyttöjä ja poikia hyviin ja huonoihin?
- Arvostellaanko teitä poikina?
- Jaotellaanko esimerkiksi sen perusteella, tykkääkö joku minusta? Pitäisikö minunkin olla ihastunut johonkuhun, jotta kuuluisin joukkoon?
- Käykö joskus niin, että ihastumisasioilla aletaan kilpailla? Käykö niin, että aletaan kilpailla sillä, kuka tekee tytöille jotain (esim. pussaa tai koskee johonkin?)
- Onko paineita häرنätä tai esittää?
- Minkälaista kohtelua haluaisit ystävältäsi / muilta tytöiltä / muilta pojilta / ihastuksilta?
- Minkälainen huomio tytön tekemänä tuntuu sinusta kivalta / pahalta?

2. Polttava tuoli -leikki ja väittämät

Asetetaan tuolit ympyrään. Varataan leikkiin yksi ylimääräinen tuoli, jotta kaikki varmasti saavat istumapaikan.

Opettaja kertoo väittämiä ja osallistujien tulee vastauksensa mukaan joko pysyä paikallaan tai vaihtaa paikkaa. Pyydetään oppilaita vaihtamaan paikkaa, mikäli he vastasivat väittämään **pitää paikkansa**. Jos oppilas vastaa **ei pidä paikkansa** tai **ei tiedä miten vastata** tai **ei halua vastata**, pyydetään oppilasta pysymään paikallaan.

Tärkeää on huomauttaa, että jos pysyy paikallaan, se voi tarkoittaa myös sitä, ettei halua vastata kysymykseen.

Keskustellaan väittämä kerrallaan asioista ja esitetään oppilaille jatkokysymyksiä. Pyydetään ensin oppilaita **perustelemaan, miksi he liikkuvat/pysyvät paikoillaan**.

TYTTÖJEN ERITYISET HAASTEET	POIKIEN ERITYISET HAASTEET
KAVERISUHTEET <ul style="list-style-type: none"> • On tärkeää, että itsellä on ystävä. • Tiedän miten olla hyvä ystävä. • Onko tärkeää olla samanlainen kuin muut? 	KAVERISUHTEET <ul style="list-style-type: none"> • On tärkeää, että itsellä on ystävä. • Tiedän miten olla hyvä ystävä. • Ystävydessä on tärkeää, että voi luottaa toiseen.

<ul style="list-style-type: none"> • Onko tärkeää olla suosittu? • Seurustelevatko jotkut siksi, että se parantaa omaa asemaa muiden joukossa? • Saako toista halata, jos itseä huvittaa huolimatta siitä, haluaako toinen? • Pelkäätkö, että jos sanot pojalle ei, pojat alkavat kiusata? • Ovatko tyttöjen ja poikien väliset kaverisuhteet antoisia • Haluaisitko olla some-kavereiden kanssa enemmän tekemisissä? • Haluaisitko että tytöt ja pojat voisivat olla vapaasti kavereita? • Onko helpompi olla tytön kanssa kaveri koulun ulkopuolella? • Onko jokaisella oikeus kieltäytyä sellaisesta kaveruudesta, joka tuntuu epämiellyttävältä? 	<ul style="list-style-type: none"> • Minulla on ystävä, johon voin luottaa. • Oletko huomannut, ettet voi olla kaveri toista sukupuolta olevan kanssa? • On mukavaa, kun on myös kavereita, jotka ovat tyttöjä. • Onko sinulla toista sukupuolta oleva hyvä kaveri? • Haluaisitko että tytöt ja pojat vois olla toisten kanssa vapaasti kavereita? • Haluaisitko olla some-kavereiden kanssa enemmän tekemisissä myös oikeasti? • Tyttöjen kanssa on helpompi olla kaveri somessa. • Onko helpompi olla tytön kanssa kaveri koulun ulkopuolella? • Onko jokaisella oikeus kieltäytyä sellaisesta kaveruudesta, joka tuntuu epämiellyttävältä? • Oli helpompi olla tytön kanssa kaveri, kun olin nuorempi. • Tuntuu että tytön ja pojan välisessä kaveruudessa pitäisi tehdä jotain erikoista. • En tiedä miten viettäisin aikaa tytön kanssa. • Toivoisin että koulussa olisi enemmän rentoja tilanteita olla kavereiden kanssa.
<p>TYTTÖYS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voiko tyttö pelata jääkiekkoa tai jalkapalloa? • Saako joskus epäreilua kohtelua siksi että on tyttö? • Voivatko muut määritellä, millainen poika / tyttö minun tulee olla? 	<p>ESITTÄMINEN (KOVUUS, VAARALLISUUS, SEIKKAILULLISUUS, KOKEILUT)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Joskus tuntuu, että pojalla pitäisi olla joku urheiluharrastus. • Joskus on vaikea olla oma itseni koska pelkään, ettei minua hyväksytä. • Meidän luokassa pojan pitää olla kovis. • Pojat sanoo helposti toisia homoiksi.

<p>ULKONÄKÖ, NÄYTTÄVYYS, KATSEEN KOHTEEKSI ASETTUMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onko ulkonäköäsi arvosteltu? • Voitko olla aina oma itsesi? • Kommentoidaanko meidän luokassa ikävällä tavalla, jos syö herkkuja? • Joudutko kiinnittämään ulkonäköön enemmän huomiota kuin haluaisit? • Tuntuuko toisinaan, että pitää olla vanhempi kuin oikeasti on? • Pitääkö poikien takia pukeutua tietyllä tavalla? • Onko joillakin paineita miettiä mitä syö, että saisi olla rauhassa? • Oletko saanut kuulla olevasi pissis tai lissu? • Minua ei kiinnosta mitä muut ulkonäöstäni ajattelevat. 	<p>ULKONÄKÖ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pitääkö pojilla olla isot muskelit? • Voiko pojat käyttää kosmetiikkaa? <hr/> <p>HUUMORIN VARJOLLA SATUTTAMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meidän luokassa on huumoria, joka tuntuu joistakin epämiellyttävältä. • Saako joskus epäreilua kohtelua siksi että on poika? • Joitakin on haukuttu nössöiksi meidän luokassa. • Voiko poika halata toista poikaa? • Pojalla voi olla harrastuksena vaikka tanssi tai telinevoimistelu.
<p>SEURUSTELU / TYKKÄÄMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiedän oman ikäisiä, jotka ovat seurustelleet tai seurustelevat. • Voiko olla kaveri toista sukupuolta olevan kanssa? • Onko sinulla toista sukupuolta oleva hyvä kaveri? • Tuntuvatko joidenkin tykkäämiskuviot joskus häiritseviltä? • Saako poikakaverista suosiota meidän luokassa? • Kaikkia ei kiinnosta seurustelu. • Oletko huomannut, että teidän luokassa saatetaan kiusata siitä, että on ihastunut johonkuhun? • Yritetäänkö teidän luokassa pussata ilman lupaa. • Onko seurustelu hauskaa. • Minua ei kiinnosta seurusteleminen. • Oletko huomannut, että tytöt kamppailevat joskus pojista? • Tykkäävät jotkut tavoilla, jotka satuttavat? 	<p>SEURUSTELU / TYKKÄÄMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiedän oman ikäisiä, jotka ovat seurustelleet tai seurustelevat. • Tuntuvatko joidenkin tykkäämiskuviot joskus häiritseviltä? • Saako tyttökaverista suosiota tai ihailua teidän luokassa? • Kaikkia ei kiinnosta seurustelu. • Oletko huomannut, että teidän luokassa saatetaan kiusata siitä, että on ihastunut johonkuhun? • Meidän luokassa yritetään pussata ilman lupaa. • Oletko huomannut, että tytöt kilpailevat joskus pojista? • Tulevatko jotkut joskus liian lähelle tavoilla jotka tuntuvat epämiellyttäviltä? • Vaikka haluaisi, välillä tuntuu vaikealta sanoa jollekin ihmiselle ei. • Toista saa halata, jos itseä huvittaa huolimatta siitä, haluaako toinen. • Pussaaminen on ällöttävää.

<ul style="list-style-type: none"> • Tulevatko jotkut joskus liian lähelle tavoilla jotka tuntuvat epämiellyttäviltä? • Onko pussaaminen ällöttävää? • Onko pussaaminen kivaa? • Tuntuuko joku vaikealta sanoa jollekin ihmiselle ei? • Viestitelläänkö tykkäämisasioista somessa? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ihmiselle, josta pitää kovasti, on vaikeaa sanoa ei. • Viestitelläänkö tykkäämisasioista somessa?
<p>YMPÄRISTÖSTÄ TULEVAT HAASTEET (opettajat, vanhemmat, media)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Käykö joskus niin, että ikätoverini yrittävät saada toisten kaverisuhteen näyttämään seurustelulta, vaikka se on vain kaveruutta? • Yrittääkö aikuiset tehdä lapsista pareja, vaikka he olisivat vain kavereita? • Ovatko mediassa kuvat naisista ja tytöistä liian vähäpukeisia • Asettavatko lehdet, filmit ja sosiaalinen media lapsille paineita olla jotain muuta kuin oikeasti on? • Onko somessa helppo haukkua muita 	<p>YMPÄRISTÖSTÄ TULEVAT HAASTEET (opettajat, muut aikuiset, media)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Käykö joskus niin, että ikätoverini yrittävät saada toisten kaverisuhteen näyttämään seurustelulta, vaikka se on vain kaveruutta? • Yrittääkö aikuiset tehdä lapsista pareja, vaikka he olisivat vain kavereita? • Asettavatko lehdet, filmit ja sosiaalinen media lapsille paineita olla jotain muuta kuin oikeasti on? • Onko somessa helppo haukkua muita?
<p>MUUT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jokaisella on oikeus kieltäytyä asioista, joita ei halua. • Saavatko kohteliaisuudet ja kehut hyvälle mielelle? • Annan kehuja toisille. • Onko vaikeaa sanoa ei ihmiselle, josta pitää kovasti. • Joskus voi olla vaikea sanoa ei myös epämiellyttävältä tuntuvalle ehdotukselle. 	<p>MUUT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jokaisella on oikeus kieltäytyä asioista, joita ei halua. • Saavatko kohteliaisuudet ja kehut hyvälle mielelle? • Annan kehuja toisille. • Onko vaikeaa sanoa ei ihmiselle, josta pitää kovasti. • Joskus voi olla vaikea sanoa ei myös epämiellyttävältä tuntuvalle ehdotukselle.

3. Koonti / Aikaisempien kokemusten lukeminen

Luetaan yhdessä aiempia saatuja kokemuksia.

Tykkäämiseen ei saisi liittyä mitään sellaista, mikä satuttaa.

- Joku saattaa tehdä jotain semmoista sinulle, että se tuntuu epämukavalta tai ristiriitaiselta: toisaalta hyvältä, toisaalta huonolta.
- Joku voi pyytää sinua tekemään jotain, mitä et halua, mutta et uskalla sanoa “ei”.
- On todella tärkeää, että sinä opit, mikä sinusta tuntuu hyvältä ja mikä ei. Uskalla sanoa aina “ei”, silloin kun et ole varma, onko tämä mielestäsi hyvä juttu.
 - Aikuisetkaan eivät nimittäin osaa tätä välttämättä.
 - Jos emme osaa sanoa “ei” tai emme voi olla tekemättä asioita, joita me emme halua tehdä, siitä tulee ongelmia.
- Viime aikoina aikuiset ovat keskustelleet paljon tästä ilmiöstä. Siitä on kirjoitettu myös lehdissä ja keskusteltu eduskunnassa. Eduskunnassa kansanedustajat eivät kuitenkaan ole puhuneet siitä, tapahtuuko lapsille näitä asioita.
 - Tämän vuoksi ajattelimme, että eduskuntaan olisi hyvä välittää viesti, jossa kertoisimme, millaisia asioita voi tapahtua lapsille.
 - Näin ollen aikuiset voisivat auttaa lapsia näissä asioissa enemmän.
- Pian on ystävänpäivä.
 - Saat tehdä ystävänpäiväkortin jollekin kansanedustajalle tai eduskuntaan.
 - Ystävänpäiväkortin taakse saa kirjoittaa häirintään liittyviä terveisiä tai kertomuksen siitä, mitä sinulle tai jollekulle sinun kaverillesi on tapahtunut. Voit kirjoittaa myös tilanteesta, jossa olet ollut itse tekijänä.

4. Omien kokemusten tai terveisten kirjoittaminen

Opettaja ohjeistaa kirjoitustehtävän: kirjoitamme paperilapuille omia kokemuksia häirintään liittyvistä tilanteista: olemme kokeneet, nähneet, kuulleet tai olleet osallisena tilanteessa, jossa on tapahtunut häirintää.

5. Ystävänpäiväkorttien askartelu

Opettaja ohjeistaa tarkemmin ystävänpäiväkorttien tekoon ja esittelee materiaalit. Ystävänpäiväkorttien askarteluun on varattu runsaasti aikaa. Halutessaan voi tehdä useamman kortin. Korostetaan korttien allekirjoituksessa, että omia tai tunnistettavia nimiä ei kirjoiteta korttiin. Kortit palautetaan yhteiseen, suljettuun postilaatikkoon.

6. Lopetus

Laitetaan musiikkia taustalle. Opettaja pyytää oppilaita laittamaan silmät kiinni: peukaloäänestys työpajasta kyllä/ei hyvä/huono?

Kysymykset:

- Tuokio oli kiva.
- Sain ajateltavaa tunnin aikana.
- Nämä asiat ovat tärkeitä.
- Tuokio oli ahdistava.
- Haluan keskustella näistä asioista lisää.
- Voin jatkaa päivääni hyvällä fiiliksellä.